

МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПРАВИТЕЛЬСТВО ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА

ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА

сборник материалов VI международной научно-практической конференции
молодых ученых

ТОМ I



Санкт-Петербург
2010

Редакционная коллегия:

А.Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор

С.В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

Е.А. Бойко, кандидат психологических наук

Е.Н. Яхудина, кандидат психологических наук

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина в шестой раз проводит ежегодную конференцию «Психология XXI века».

В сборнике материалов конференции представлены статьи, посвященные актуальным проблемам из самых различных отраслей психологической науки. Статьи представлены по 8 разделам, которые отражают научные интересы молодых ученых.

Статьи, представленные в сборнике, изложены в авторской редакции. Организационный комитет конференции и редколлегия сборника материалов конференции не стали вносить изменения в авторские тексты, оставляя за авторами право, самостоятельно излагать и отстаивать свою научную позицию. Позиция авторов может не совпадать с мнением редколлегии, однако конференция позволяет каждому участнику высказать свое мнение.

Организационный комитет надеется, что участие в конференции поможет каждому из участников в решении интересующих его научных проблем.

ISBN

© Ленинградский государственный
университет им. А.С. Пушкина
(ЛГУ им. А.С. Пушкина), 2010

От организаторов конференции

ТОМ I

РАЗДЕЛ I
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.С. Абдулаева Детерминанты детской агрессии	12
Ш.М. Абдулаев Взаимосвязь отношения к жестокости с индивидуально-психологическими характеристиками	15
М.С. Антипина Любовь и прощение в психологии и религии	17
В.А. Базаров Экзистенциальный вакуум как основная проблема психологии в XXI веке	19
М.В. Валеева Влияние специфики малых групп на особенности пространственно-временной организации психических состояний	21
А.А. Золотарева Методика дифференциальной диагностики перфекционизма	23
Е.Б. Полянская Трансовые состояния как предмет новейших исследований психологии сознания.	27
Ю.В. Ковалева Представление о способностях и одаренности в философской и психологической мысли	32
В.С. Кошкарров Память как психический познавательный процесс	36
А.В. Кудрина Реконструкция семантических пространств цвета в русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной культурах (на примере синего цвета)	38
Т.А. Липская К проблеме применения метафоры в диагностике школьных страхов детей младшего школьного возраста	43
К.В. Михайлова Представления старших подростков о речи	47
О.А. Романко Проблема вины и стыда в отечественной психологии	50
Е.А. Павочка Исследование феномена зависти	55
Д.О. Смирнов, Н.Л. Роголёва Психологические особенности восприятия рекламного продукта (на экспериментальном материале предъявления упаковок фруктового сока)	59
Н.Х. Тухтиева Иррелевантная информация как фактор перехода к прямым стратегиям решения задач Лачинса	66

РАЗДЕЛ 2
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Г.Ю. Авдиенко, Г.С. Лосева Экспериментальная модель Мотивации студентов к обучению в вузе.....	69
А.Г. Авдиенко Формирование профессиональных представлений студентов-психологов, как будущих специалистов	73
О.А. Богатырь Особенности профессионального самоопределения школьников старших классов	77
М.А. Виниченко Психологические особенности адаптации старшеклассника в образовательной среде профильного обучения	80
Т.В. Волкова Психологическая структура чтения успешных и неуспешных учащихся	84
С.Н. Гоглев Личностные особенности подростков, участвующих в школьном самоуправлении	89
Н.В. Головешкина, А.М. Рыбель Взаимосвязь личностных характеристик и успешности обучения детей старшего школьного возраста	92
А.В. Жемчужникова Внеучебная активность как способ становления профессионала	100
Л.Е. Захарова Формирование понятийного мышления у детей старшего дошкольного возраста как показателя интеллектуальной готовности к обучению в школе	104
С.Г. Ивашко, Л.В. Марищук Достижение акме студентами физкультурного вуза возможно и в учебной деятельности	109
Д.А. Капитанец Ситуативная тревожность как психическое состояние, детерминирующее успешность учебно-профессиональной деятельности студентов	115
А.А. Королева Экспертный анализ психологических характеристик учащегося как детерминант противодействия обучению	119
И.А. Куницына, Д.С. Чумичёва, Н.В. Куницын Особенности восприятия психологической атмосферы в учебной группе студентами-психологами	124
Л.В. Марищук, О.К. Войтко Профессиональная речь психолога в представлении студентов второго курса ...	128
Н.В. Мацакова К вопросу о целях формирования учебно-профессиональной мотивации будущего психолога	131
А.С. Новиков Изменение степени адекватности «образа я» студентов в ходе изучения психологических дисциплин	135
Т.Н. Осинина Виды реконструкции учебного материала при воспроизведении его школьниками	143
Е.А. Петрова Развитие и диагностика мнемических способностей учащихся в процессе обучения	146
В.Р. Петросянец Жизнестойкость и личностный адаптационный потенциал старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде	150

А.А. Сидорова	
Особенности изменения адаптационного потенциала личности у студентов факультета психологии в зависимости от выраженности компетентности в сфере межличностных отношений	156
Н.С. Ткаченко	
Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности, как базовый компонент профессионального становления специалиста	159
А.С. Харитонова	
Проблема целеполагания в контексте современного научного знания	162
Т.И. Юхновец	
Коммуникативная компетентность как необходимый предмет рефлексии в развитии профессионального самосознания студентов – психологов.....	165
Т.И. Юхновец, Е.И. Анискевич	
Роль стереотипов в формировании профессионального самосознания студентов – психологов	168

РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Е.Н. Александрова	
Музыкальная деятельность и ее роль в развитии дошкольников	172
О.В. Березина	
Роль иностранного языка в развитии ребенка дошкольного возраста	178
Е.А. Бойко, Ю.Г. Мамченко	
Тип функциональной асимметрии и особенности развития психических познавательных процессов у студентов-психологов первого и второго курса	183
Я.С. Бойченко	
Психологическая культура как условия развития мотивации к здоровье сбережению юношества	187
А.М. Бондарчук	
Особенности психоэмоциональных состояний у подростков с разным уровнем самоактуализации	192
Ж.Р. Гарданова, М.Ю. Норина	
Исследование ценностной сферы жизни женщин в период беременности	195
М.А. Золотова, М.В. Сапоровская	
Автобиографические воспоминания и их связь с представлениями о будущем	199
И.Ю. Кадацких	
Особенности этнокультурного я в структуре самосознания личности студентов ...	202
Е.Г. Каменева	
Устойчивость эмоциональной сферы детей сирот и детей из полной семьи дошкольного возраста	205
Е.Ю. Киселева	
Развитие индивидуально-психологических особенностей личности в подростковом возрасте	209
О.В. Клопова	
Личностные и интеллектуальные особенности подростков, воспитывающихся в неполных семьях различного типа	212
Е.А. Кудрицкая	
Возрастные особенности и формирование полиязыковой личности	217
Н.Ю. Кузнецова, А.А. Королева	
Специфика нравственной сферы дошкольников, проживающих в детском доме	222

М.О. Орап	
Теоретические предпосылки конструирования модели речевого развития детей младшего школьного возраста	226
Е.И. Романова	
Доверие в структуре эмоциональных переживаний беременных женщин	230
А.Р. Смирнова	
Проявление чувства вины и ответственности у несовершеннолетних	232
И.А. Тимирова	
Личностные особенности юношей, воспитывающихся в семьях различной конфигурации (с отцом и без отца)	236
М.Р. Шакирова, М.В. Сапоровская	
Особенности совладающего поведения в ситуации страха в зрелом возрасте	239

РАЗДЕЛ 4 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ

О.А. Володина	
Адаптационные способности безработных	242
Е.В. Соколова	
Роль ранних воспоминаний-переживаний в формировании адаптивности личности	244
Н.В. Старинская	
Особенности адаптационного потенциала личности	249
Информация об авторах	255
Приложение	262

ТОМ II

РАЗДЕЛ 5 ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

О.С. Виноградова, Е.И. Погодина	
Психологические особенности личности серийных убийц	12
В.В. Корнилова	
О готовности родителей к доверительному общению с детьми	15
Г.Н. Кудряшова	
Некоторые психологические особенности допроса подозреваемого (обвиняемого) в совершении экономического преступления	19
Д.А. Кузнецова	
Определение качеств подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с помощью метода фокус-групп	25
В.С. Любова	
Влияние семейных отношений на формирование личности ребенка	29
Л.В. Логинова	
Основные направления социально-психологической и криминологической профилактики сексуальных преступлений, совершаемых в отношении несовершеннолетних	32

М.С. Мартынова	
Анализ этнопсихологических и межэтнических проблем коммуникаций у представителей разных этнических общностей	36
Т.И. Морозова	
Особенности свойств личности людей с разным уровнем религиозной активности в зависимости от пола	39
Н.Э. Солянин	
Формирование этнической толерантности - важнейший аспект успешного взаимодействия человека и современного общества	44
П.В.Тарасова	
Эмпирический анализ транзакций в паре «психолог-клиент»: первые результаты и перспективы исследования	51
А.Р. Филлипов	
Субъективные признаки насильственных преступлений, совершаемых несовершеннолетними членами смешанных организованных преступных групп	54
А.Н. Хлебосолова, В.А. Швец	
Психологические причины отказа от материнства	58
Е.Ю. Шебанец	
Психологические особенности субъектной позиции матерей, имеющих ребенка-инвалида (с диагнозом ДЦП)	64
Шитова Н.В.	
Вариант типологизации женского одиночества по критерию его субъективного восприятия	68

РАЗДЕЛ 6 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Е.Ю. Акимова	
Профессиональное становление государственных служащих: постановка проблемы исследования	74
С.В. Алехина	
«Готовность к риску» и «рациональность» как личностные регуляторы принятия решений баскетболистками	78
Ю.Н. Алпатьев	
Эмоциональный интеллект врачей-клиницистов хирургического и терапевтического профиля	82
А.А. Благинин, А.И. Сиверцева, С.Н. Синельников	
Динамика эмоциональных реакций операторов при действии интенсивного авиационного шума	87
Е.И. Бережкова	
Представление руководителей об эффективных сотрудниках	90
А.С. Бысюк	
Психологическое обеспечение профессиональной деятельности инженеров - метрологов	94
М.А. Глаголева	
Профессиональная и нравственная деформация сотрудников пенитенциарных учреждений	99
В.А. Губин, С.А. Петрук	
К проблеме инвариантных психологических особенностей успешных и не успешных курсантов в учебно – профессиональной деятельности	102

В.А. Губин, А.А. Филатов	
Проблема психологической совместимости при подборе и комплектовании воинских подразделений	109
В.В. Добромильский	
Копинг — поведение и жизнестойкость безработных взрослых с различной степенью выраженности уровня одиночества	111
П.В. Ефимова	
Индивидуально-психологические особенности безработных, ориентированных на организацию собственного дела	115
Н.В. Иванов	
Методика саморегуляции психических состояний футбольного арбитра в период подготовки к матчу	121
Д.С. Каськова	
Межличностное взаимодействие в системе «спортсмен – тренер»	127
М.В. Кормильцева	
Факторы карьерных изменений работников	130
Е.А. Крюкова	
Индивидуально-психологические особенности и карьерные ориентации безработных мужчин и женщин	139
А.В. Лесик	
Ценностный конфликт как основа профессиональной идентичности	142
Р.В. Лукьянов	
Психологические аспекты деятельности военнослужащих - операторов постов контроля окружающей обстановки – в условиях выполнения задач боевого дежурства	148
И.А. Лутченко	
Социально-психологические особенности конфликтного взаимодействия в сфере управления персоналом	151
Т.В. Недуруева	
Исследование влияния экстремальных условий деятельности на мотивационно-смысловой и поведенческий компоненты профессиональной идентичности личности	154
А.А. Пангина	
Клиентоориентированность организации: подходы к определению понятия	158
С.А. Петрук	
Психодиагностика профессионально – важных качеств специалиста у курсантов гуманитарного факультета военно-морского института радиоэлектроники им. А.С. Попова	162
В.А. Прокофьева, О.Д. Шнурова	
К проблеме эмоционального выгорания учителей-предметников	168
Н.В. Реутова	
Межличностные отношения судебных приставов в контексте реализации копинг-стратегий	172
Е.Е. Роговая	
Совершенствование системы подбора менеджеров для работы в отделе дистанционных продаж в сфере it –технологий	175
Т.Г. Фомина	
Психологические особенности общительности у педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции	178
И.Б. Шадрина	
Развитие профессиональной идентичности педагога как фактора формирования сплоченности педагогического коллектива	185

Р.Ф. Шарафутдинова	
Мотивация достижений успеха у спортсменов	189
Е.Н. Яхудина, В.В. Лукина	
Исследование организационной культуры дошкольного учреждения	193

РАЗДЕЛ 7 СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Е.О. Ахмеджанова	
Изучение агрессивного поведения младших школьников с ЗПР	201
Н.В. Капитоненко	
Экспериментальное изучение эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития	205
С.В. Мурафа	
Продуктивность развития мнемических способностей младших школьников 7-12 лет с ЗПР	208
Н.Н. Шешукова	
Психологическое сопровождение личностного развития младших подростков с задержкой психического развития	213
Я.Д. Шутова	
К вопросу об исследованиях раннего детского аутизма в специальной психологии.....	217

РАЗДЕЛ 8 СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

М.В. Абрамова	
Семейные отношения и социальная адаптация девушек, больных шизофренией .	219
У.Ш. Ашуралиева, М.А. Гунашева	
Изучение мобильной зависимости	225
А.А. Бакин, Г.Н. Кудряшова	
Психопатологические факторы в структуре криминальной агрессии несовершеннолетних	227
Ж.Р. Гарданова, А.А. Меньшикова, К.С. Шibaева	
Отношение к беременности и особенности эмоционально-личностной сферы у женщин с онкологическими заболеваниями	233
Ж.Р. Гарданова, К.С. Шibaева, А.А. Меньшикова	
Особенности психологической защиты у мужчин с нарушением фертильности .	236
М.А. Гунашева, С.М. Шахшаева	
Изучение взаимосвязи психологических характеристик женщин с особенностями их гинекологического анамнеза	239
П.В. Копылова	
Особенности компонентов саморегуляции в феноменологическом поле зависимости	242
О.В. Ляпустина	
Индивидуально-психологические особенности подростков как фактор риска развития аддиктивного поведения	246
Е.Л. Окулова	
Особенности эмпатии подростков с девиантным поведением	253

М.Ю. Старцев	257
Особенности ценностной сферы личности подростков с астено-невротическим типом акцентуации характера	
В.В. Ткачев, Д.В. Костин	
Структура психиатрической заболеваемости лиц призывного возраста, проходящих освидетельствование в условиях стационара	261
Е.А. Трошина	
Личностные особенности младших школьников с хроническими заболеваниями носа и околоносовых пазух	265
Е.А. Трошина	
Личностные особенности младших школьников с бронхолёгочными заболеваниями	269
С.А. Федотова	
Психологические особенности больных с дисплазией соединительной ткани	272
В.Н. Хмелевская	
Особенности смысложизненных ориентаций старших школьников, склонных к аддиктивному поведению	277
А.В. Чернышева	
Особенности социальной идентичности у женщин с алкогольной зависимостью с позиции субъектности	281
Я.П. Чернушевич	
Особенности свойств личности в связи с ощущением психологического благополучия у людей с гастроэнтерологическими заболеваниями	285
Информация об авторах	288
Приложение	295

ОТ ОРГАНИЗАТОРОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Глубокоуважаемые коллеги! Оргкомитет конференции «Психология XXI века» глубоко признателен всем, кто принял участие в работе конференции.

В 2010 году в работе конференции приняло участие более 130 человек из 4 стран, являющихся представителями 46 вузов, и 3 НИЦ. Сборник материалов конференции включает более 120 статей, по восьми научным направлениям.

Конференция «Психология XXI века», прежде всего, ориентирована на молодых ученых, поэтому среди авторов опубликованных статей примерно 30% - это преподаватели вузов, 30% - аспиранты и 30% - студенты. Одна из задач, которую решает данная конференция, состоит в предоставлении возможности молодым ученым высказать свое мнение по интересующей их научной проблеме, а также в предоставлении возможности широкого научного общения с представителями других вузов и научных психологических школ.

Кроме этого организаторы конференции считают необходимым предоставить возможность молодым исследователям получить оценку своего труда, что очень важно для осуществления дальнейших исследований по выбранной проблеме. Поэтому, каждый выступивший на конференции имеет возможность услышать оценку своего труда, как со стороны известных специалистов, так и молодых коллег. В связи с этим, оргкомитет приглашает к участию в конференции специалистов, имеющих значительный опыт организации и осуществления научно-исследовательской работы.

К сожалению, статьи некоторых авторов не прошли экспертизу. Среди основных причин отказа в опубликовании материалов молодых авторов следует назвать следующие: несоответствие представленных статей заявленным направлениям конференции; крайне некорректное использование и толкование научных терминов, принятых в отечественной психологии; одновременное отсутствие в представленных статьях результатов собственных эмпирических исследований и теоретического анализа имеющейся научной литературы; публицистический (ненаучный) характер статьи. В остальных случаях, даже в том, когда у экспертов были существенные претензии к содержанию представленных материалов и их мнение не совпадало с мнением автора, статьи принимались к опубликованию.

Оргкомитет выражает благодарность всем принявшим участие в работе конференции и надеется, что конференция была полезна и информативна, а также выражает уверенность, что в 2011 году молодые ученые получат возможность встретиться в очередной раз в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина на VII Международной конференции молодых ученых «Психология XXI века»

Оргкомитет

РАЗДЕЛ 1 СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.С. Абдулаева ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи агрессивности с формальными характеристиками семьи, а так же с местом проживания детей младшего школьного возраста проведенного в 2009-2010 годах.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, полная/ не полная семья, сиблинги, городская/сельская школа

В последнее время родители и опытные педагоги стали отмечать возросшую агрессивность у детей младших возрастов. Причины этому называют разные: изменение идеологии в стране и в семье, красочные сцены насилия с экранов телевизоров и компьютеров, снижение рождаемости и т.д.

Данные вопросы уже не новы и существует различное множество теорий по поводу причин появления агрессивности как качества личности, разные исследователи называют целые перечни различных причин этого феномена.

На наш взгляд, является важным разобраться с каждой из причин формирования агрессивности для прогноза и предотвращения этого в будущем. Исследование следует начать с изучения основных условий жизни ребенка, то есть с изучения семьи и условий проживания (город/сельская местность).

В 2009-2010 гг. нами было проведено исследование с целью выявления взаимосвязи формальных характеристик семьи (полная/ неполная семья, наличие/отсутствие сиблингов) с агрессивностью у детей младшего школьного возраста, а так выяснения существует ли разница в агрессивности детей проживающих в городе и деревне.

Изначально нами была выдвинута гипотеза о том, что и семейные характеристики и место жительства взаимосвязаны с агрессивностью детей.

Исследование проводилось с помощью пяти методик: «опросника Басса-Дарки», «детского варианта методики Розенцвейга», методики «Несуществующее животное», «Handtest», а так же «анкеты уровня агрессивности Лютовой – Мониной», как метода экспертной оценки.

Исследование проходило на базе двух школ (сельской и городской). В нем приняли участие учащиеся со второго по четвертый класс по три параллели из каждой школы.

Классные руководители попросили обследовать детей, отличающихся, по их мнению более высоким уровнем агрессивности по сравнению со своими одноклассниками.

Общее количество выборки в двух школах составили 87 человек из которых 46 мальчиков и 41 девочка в возрасте от 7 до 11 лет. Количество обследуемых человек в сельской школе 38 (далее ДСШ) детей из них 19 мальчиков и 19 девочек. Количество человек принявших участие в исследовании из городской

школы составило 49 (далее ДГШ) из них 27 мальчиков и 22 девочек.

По наличию братьев и сестер общая выборка разделилась следующим образом: 45,9 % - дети с наличием сиблингов (далее ДНС) , 54,1% - дети без сиблингов (далее ДОС). По составу семьи: 57,4 % - дети из полной семьи (далее ДПС), 42,6 % - дети из неполной семьи/ из семьи, где один из родителей не родной/ из приемной (далее ДНС).

В ходе сравнения результатов групп ДСШ и ДГШ полученных с помощью обследования мы получили следующие данные: различия получились по семи шкалам: Тип реакции «с фиксацией на препятствии» (OD) ($p = 0,01$), Тип реакции «с фиксацией на самозащите» (ED) ($p = 0,05$), Интропунитивная направленность реакции (I) ($p = 0,05$), Импуниитивная направленность реакции (M) ($p = 0,001$) по методике Розенцвейга, «Тревожность» (Ten) ($p = 0,05$) и «Степень личностной дезадаптации» (MAL) ($p = 0,05$) по методике Handtest.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети из разных мест проживания различаются в основном по типу реагирования во фрустрирующей их ситуации, а именно у детей городской школы (ДГШ) чаще преобладает «Доминантный тип реагирования (OD)», во фрустрационной ситуации, который определяет степень внутреннего напряжения (переживания) личности, возникающего в подобных ситуациях. У детей с таким типом реагирования развиты впечатлительность, склонность к сочувствию и сопереживанию (эмпатии).

Так же у группы ДГШ чаще встречается «Импунитивная направленность реакции (M)», которая выражает степень стремления разрешить ситуацию без жертв (чужих или своей), сглаживание остроты ситуации, деление вины на всех участников ситуации. Такая направленность часто показывает либеральную тенденцию в поведении или выжидательную тактику (время, ход событий разрешат проблемы), избегание конфликтов.

У детей сельской школы ДСШ чаще преобладает «Самозащитный тип реагирования (ED)», он определяет степень умения сдерживать эмоциональное напряжение, выявляет силу и слабость личности. Чем выше этот показатель, тем слабее личность, сильнее ее неуверенность в себе, ниже уровень самообладания, чаще колебания в принятии решений и эмоциональные срывы. У таких детей часто проявляются агрессивность, бестактность, грубость в отношениях с окружающими. И так же у группы ДСШ чаще встречается «Интропунитивная направленность реакции (I)» означает направленность поведенческих реакций на себя, стремление самостоятельно разрешить ситуацию; признание своей вины, самокритичность.

После проведения статистического анализа мы определили, что дети из разных мест жительства достоверно различаются по уровню тревожности и степени личностной дезадаптации, дети из города более тревожны и чаще дезадаптированы.

Дети из разных по составу семей различаются по тем же шкалам: типы реагирования во фрустрационных реакциях и направленность реакции, а так же по шкале личностной дезадаптации. У детей из полных семей преобладает «Доминантный тип реагирования (OD)», и чаще встречаются «Импунитивная (M)» и «Интропунитивная (I)» направленности реакции.

Общие результаты сравнения выборок детей с наличием и отсутствием сиблингов достоверно различаются по шкалам: «Тип реакции «с фиксацией на препятствии» (OD)» ($p = 0,01$) и «Импунитивные реакции (M)» ($p = 0,001$) по методике Розенцвейга, «директивность» (Dir) ($p = 0,01$) и «потребность в помощи» (Dep) ($p = 0,01$) по методике Handtest.

У детей без сиблингов (ДОС) чаще преобладает «Доминантный тип реагирования (OD)», и чаще встречается «Импунитивная (M)» направленности реакции.

У детей с наличием сиблингов (ДНС) чаще обнаруживаются директивные тенденции в ответах, то есть у них обнаруживаются тенденции к управлению людьми, тенденции к доминированию, так же у детей с сиблингами преобладают ответы по шкале «потребность в помощи». Ответы этой категории отражают потребность в помощи и поддержки со стороны других людей. Человек, дающий такие ответы, считает, что другие люди должны тратить на него время, уделять ему внимание, нести ответственность за его действия.

По полученным данным был проведен корреляционный анализ, который подтвердил данные полученные при сравнении групп ДСШ и ДГШ.

Корреляционный анализ показал взаимосвязь состава семьи с директивными тенденциями в поведении ($p = 0.01$), дети воспитанные в полной семье менее склонны к авторитарности.

Так же была обнаружена достоверная связь наличия сиблингов с присутствием обиды и враждебности ($p = 0,05$ зависимость обратная). Таким образом, чем больше у ребенка сиблингов, тем меньше зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия и тем меньше у него уровень враждебности.

Таким образом, можно подвести итоги всего проведенного исследования:

Дети, проживающие в разных по статусу населенных пунктах, достоверно различаются лишь по типу реагирования в ситуациях фрустрации, группа ДГШ более склонна к разрешению конфликтов либерально, они испытывают большую степень внутреннего напряжения (переживания), возникающего в стрессовых и фрустрирующих ситуациях. Возможно в этом проявляется необходимость выживать в больших коллективах, необходимость сотрудничать с большим количеством людей, осознавая данную потребность, дети пытаются избежать лишних затрат на конфликты. Группа детей ДСШ, хуже контролирует свое поведение, сильнее проявляется ее неуверенность в себе, ниже уровень самообладания, чаще колебания в принятии решений, однако в большей степени эти дети стремятся самостоятельно урегулировать трудные ситуации.

Дети из разных по составу семей отличаются по примерно тем же характеристикам, за исключением того, что у детей с отсутствием сиблингов более выражена враждебность и обида на окружающих, они чаще винят других в своих неудачах и более негативно относятся к окружающим.

На основании того, что в каждой из проведенных методик не обнаружилось взаимосвязи формальных характеристик семьи и места проживания ребенка хотя бы с одной из представленных шкал напрямую связанных с агрессивностью, можно считать, что данные обстоятельства не оказывают решающего

влияния на формирование агрессивности у детей.

Таким образом, первоначальная гипотеза не подтвердилась.

Интересным в данной работе оказалось то, что в принципе не обнаружился ни один ребенок с аномально высоким уровнем агрессивности, ни по одной из методик, а те дети, на которых первоначально указали педагоги, проявили лишь чрезмерную демонстративность в своем поведении. Позднее выяснилось, что все так называемые «трудные» дети были из неполных семей, чаще с отсутствием отца или отчима. В ходе работы, уделяя необходимое им внимание, не возникало никаких проблем с данной группой лиц.

Данный факт указывает на проблему плохой информированности педагогов и родителей. В начальном звене школы еще не выявляется чрезмерная агрессия, (за исключением редких случаев), педагоги ошибочно навязывают детям подобные ярлыки: «злой», «агрессивный», «жестокий», что позднее в среднем звене, в период подросткового возраста, несомненно, оказывает свою долю влияния на формирование настоящего девиантного поведения.

Мы выяснили, что исследуемые характеристики не оказывают существенного влияния на формирования агрессивности, таким образом, нужно искать предпосылки глубже, например, в стилях семейного воспитания и т.д. Используя полученные данные необходимо и дальше изучать данную проблематику для выяснения существенных детерминант детской агрессии.

Ш.М. Абдулаев

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТНОШЕНИЯ К ЖЕСТОКОСТИ С ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

В статье представлены результаты исследования проведенного в 2010 году направленного на изучение взаимосвязи отношения к жестокости с индивидуально-психологическими характеристиками у подростков.

Ключевые слова: жестокость, отношение к жестокости, индивидуально-психологические характеристики.

К сожалению, ни одно общество не свободно от таких явлений как убийство, избиение, изнасилование и разрушение, однако, в нашей стране постоянно слышишь от старшего поколения «Раньше такого не было...»

Что же влияет на то, что жестокость становится нормальной в нашем обществе, и что все чаще субъектами жестоких поступков становятся дети? Для нас является трудным изучить людей, непосредственно совершивших жестокий поступок, однако мы попробовали посмотреть то, как относятся к жестокости «обычные» люди и выявить взаимосвязи индивидуально-психологических характеристик с этим отношением подростков.

Первоначально мы предположили, что отношение к жестокости взаимосвязано с определёнными индивидуально-психологическими характеристиками.

ми.

В 2010 году было проведено психодиагностическое обследование, которое легло в основу данного исследования. В обследовании приняли участие 31 студент колледжа в возрасте от 17 до 20 лет.

Исследование проводилось с помощью шести методик: 16-факторный опросник Кеттелла (А), опросник Басса-Дарки, методика фрустрационных реакций Розенцвейга, HandTest, модификация методики «Цветовые метафоры» Соломина.

Так как не существует, какой-либо методики на изучение отношения к жестокости, мы разработали авторскую анкету «Отношение к жестокости». Анкета состоит из 30 ситуаций, каждая из которых описывает жестокий поступок. Испытуемому предлагается прочитать утверждения и оценить их по следующей шкале:

5 - именно так надо было поступить, поступок абсолютно правильный.

4 - это один из правильных вариантов решения проблемы.

3 - эта ситуация не вызывает во мне никаких эмоций.

2 - это не один из худших вариантов решения ситуации.

1 - данная ситуация и действия совершенно не приемлемы ни при каких обстоятельствах.

Ситуации распределяются на 4 группы: жестокость к животным, сверстникам, людям пожилого возраста и младшим.

В ходе обработки полученных данных мы получили психологический портрет группы.

Студенты характеризуются практичностью присущей зрелым лицам, уравновешенным, здравомыслящим трезво оценивающим обстоятельства и людей. У них преобладает повышенное чувство вины, повышенное чувство ответственности за совершённые ошибки. В своем поведении ориентируются на групповое мнение. Применение физической агрессии рассматривается как один из способов разрешения ситуации. Присутствует лёгкий уровень личностной дезадаптации. Во фрустрационных ситуациях доминантный тип реагирования, высокая степень внутреннего напряжения (переживания) личности, развиты впечатлительность, склонность к сочувствию и сопереживанию (эмпатии). Студенты требовательны к окружающим, стремятся подключить к разрешению ситуации других людей.

По данным анкеты «отношение к жестокости», по всем шкалам, среднее значение по группе находится на уровне отрицательного отношения к жестокости. Необходимо отметить, что встречаются выступающие значения находящиеся на уровне принятия (безразличия) к жестокости.

По полученным данным, по общей жестокости, был проведён корреляционный анализ, из которого видно, чем выше у человека уровень физической агрессии, чем более выражена беспринципность, чем выше уровень внутренней напряжённости и уровень динамической стабильности, если имеется склонность к невротизму, преобладает тип реакции «с фиксацией на самозащите», а также непоследовательность родителей в воспитании, всё это приводит к более положительному отношению к жестокости.

Особенно выделяется взаимосвязь положительного отношения жестокости направленной на животных с застенчивостью (трусостью), ощущением собственной неполноценности, высокой степенью личностной дезадаптивности, физической агрессией, а также с директивным и враждебным отношением матери к ребёнку.

По шкале «жестокость к младшим» необходимо отметить, что чем выше у человека проявляется радикализм, тем более положительно он оценивает жестокость по отношению к младшим.

Так же мы обнаружили, что чем больше выражен негативизм, эмоциональная устойчивость, и чем менее ощущается чувство вины, тем более положительно оценивается жестокость по отношению к ровесникам.

Касательно отношения к жестокости к старшим оно зависит от высокого уровня тревожности, обиды, враждебности и подозрительности.

Подводя итог проведённого исследования, мы можем обрисовать некий абстрактный портрет человека положительно относящегося к жестокости. Он будет обладать такими качествами как склонность к физической агрессии, эмоциональная устойчивость, высокая тревожность и фрустрированность, чувство собственной неполноценности, ориентация на самозащиту, самооправдание, беспринципность, трусость, высокий уровень обиды, враждебности, отсутствие чувства вины, высокий уровень личностной дезадаптации, склонность к невротизму. Также у людей с положительным отношением к жестокости выявляется негативное, директивное и непоследовательное отношение к ним их родителей.

По итогам проведённой работы можно сказать: на основании того, что у каждой из приведённых шкал отношения к жестокости была обнаружена взаимосвязь с какими либо личностными характеристиками, гипотезу можно считать подтверждённой.

Таким образом, мы выявили ряд личностных характеристик взаимосвязанных с отношением к жестокости и составили психологический портрет, человека потенциально положительно оценивающего жестокость.

М.С. Антипина

ЛЮБОВЬ И ПРОЩЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ И РЕЛИГИИ

В статье рассматриваются проблемы категорий «любовь» и «прощение» в психологической и философской трактовках. Характеризуются матриархальный и патриархальный подходы к пониманию вопросов, связанных с любовью и прощением.

Ключевые слова: любовь, прощение, матриархат, патриархат, религия, зрелость, зрелый человек.

Переживания одиночества, отчужденности, тревоги проявляются в потребности любить. Основу религиозной формы любви, любви к Богу, также составляет потребность преодолеть тревогу одиночества посредством объединения. Позже появляется две тенденции. «Одна исходит из женской или мужской

природы Бога, другая отталкивается от уровня достигаемой человеком зрелости, уровня, который определяет природу его богов и природу его любви к ним» [1, стр. 110].

Сущность матриархальной религии связано с сущностью материнской любви. «Материнская любовь безусловна, она всему покровительствует, все укрывает собой; поскольку она безусловна, ею нельзя управлять, ее нельзя завоевать» [1, стр.111]. Материнская любовь основывается на равенстве, потому что все дети одной матери.

В период патриархата верховное положение занимает отец, причем как в обществе, так и в религии. Любовь отца нужно заслужить. Она зависит от того, насколько соблюдаются определенные правила, требования, и от послушания. Равенство братьев уступает дорогу соперничеству. Поскольку потребность человека в материнской любви нельзя искоренить, образ матери не исключается из религии.

Патриархальная сторона религии побуждает человека любить бога, как отца, как справедливого, строгого, который награждает или наказывает и который возможно изберет человека любимым сыном. Материнская сторона религии побуждает любить бога, как мать, которая согревает, принимает, которая будет всегда рядом. Таким образом, человек как ребенок, нуждающийся в отце, который контролирует его, наказывает за непослушание, любит за приятные восхваления, за выполнение требований. Большинство людей так и остаются на уровне развития ребенка и не поднимаются выше, не хотят и не могут брать ответственность за свою собственную жизнь.

С другой стороны, для по-настоящему религиозного человека бог становится символом, в котором человек выразил все, к чему он стремится: любовь, истина, справедливость. «Он считает, что его жизнь имеет ценность лишь постольку, поскольку она предоставляет ему возможность найти как можно более полное применение своим человеческим силам» [1, стр.120]. В таком случае, любовь к богу означает «стремление к полному развитию способности любить, стремиться к осуществлению того, чем является «бог»» [1, стр. 121]. «Главная жизненная задача человека - дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий - его собственная личность» [1, стр. 126].

Темы прощения и любви мы встречаем как в психологии, особенно психотерапии, так и в религии. Во время индивидуальной терапии для того, чтобы отпустить груз обид на людей, причинивших боль, используется упражнения или ведется разговор в русле темы прощения. Простить, значит изменить субъективное отношение к другому человеку или к самому себе, упростить. Тем самым стать более свободным, способным перейти к следующей ступени развития, к новым достижениям. Прощение – это трудоемкий и энергозатратный процесс, он требует сил и выражает силу. Вопрос о прощении встает в моменты кризиса. В свою очередь конструктивное разрешение кризиса – это путь к развитию.

В религии довольно много внимания уделяется прощению. «Подумай, как много ты виновен, и не только не отказывай в прощении обидевшим тебя, но

сам спешит к ним, чтобы и у тебя было основание получить прощение» Святитель Иоанн Златоуст (41, 798).[2] Прощение просится у кого-либо: У бога или у людей, или просьба у бога простить других людей. Для незрелой личности это удобное оправдание, возможно даже бегство от проблемы, в случае, когда человек пытается всего лишь забыть обиду. Человек не берет на себя ответственность за свои чувства, действия, за свои обиды, склонен скорее обвинять других, а потом «благородно» забывать обиды, выдавая это за прощение. Для зрелого человека прощение процесс сложный, когда откровение с самим собой достигает пика, когда проживается вновь горечь и боль. «Отчуждение от собственных сил не только ставит человека в рабскую зависимость от Бога, но и делает его злым. Он лишается веры в окружающих и в самого себя, лишается опыта собственной любви, собственного разума».[3]

Поскольку, любить ближнего - добродетель, то и любовь к себе тоже добродетель. «Возлюби ближнего своего как самого себя» сказано в Библии. В случае, когда рассматривается зрелая личность, то данное выражение понимается как любовь и уважение к своей собственной индивидуальности, целостности. «Любовь и понимание себя самого неотделимы от уважения, любви и понимания другого человека».[1стр. 100] Напротив, для несформировавшейся личности выражение «Возлюби ближнего как самого себя» может трактоваться, как проявление эгоизма, нарциссизма с одной стороны и потери своей целостности, зависимости от другого человека, растворении в другом человеке, как проявление «симбиотической любви» с другой стороны.

«Зрелая любовь есть связь, предполагающая сохранение целостности личности, ее индивидуальности» [1 стр. 37]. Таким образом, способность любить является показателем здоровья, зрелости личности.

Проводя параллели в вопросах любви и прощения в психологии и религии, стоит обратить внимание на один общий знаменатель – зрелость личности.

Список литературы:

1. Фромм Э. Искусство любить: [пер. с англ.]/М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.
2. <http://serafimov.narod.ru/temmat/prosch.html>
3. <http://www.wisdoms.ru/pavt/p257.html>

В.А. Базаров

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВАКУУМ КАК ОСНОВНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ В XXI ВЕКЕ

В статье рассматриваются проблемы духовного кризиса 21 века. Анализируется понятие «экзистенциальный вакуум». Описываются структура и факторы возникновения ноогенных неврозов.

Ключевые слова: духовный кризис, экзистенциальный вакуум, поиск смысла ноогенный невроз.

1. Общий взгляд на современную эпоху. Духовный кризис.

Анализируя состояние современного общества, можно выделить целый ряд причин, следствием которых являются как экономический, так и духовный кризисы. На сегодняшний момент везде говорят об экономическом, политическом и духовном кризисе в нашей стране, и, таким образом положение дел можно охарактеризовать как системный хаос. Учитывая данное положение, представляется необходимым обратить внимание на то, каким образом сегодняшнее культурное положение влияет на психологическое состояние человека современного общества потребления. Основные проблемы можно кратко изложить следующим образом: суррогатная идеология и навязанные псевдоценности совместно с пропагандой СМИ человеческой свободы, индивидуализма и возведение потребления в основную смысловую категорию привело к стремительному росту ноогенных неврозов, вследствие тотального замыкания личности в самом себе, потери смысла в актуализации ценностей посредством самотрансценденции.

2. Понятие «экзистенциальный вакуум». Актуальность данной проблематики для психологии XXI века.

Впервые понятие «экзистенциальный вакуум» ввёл всемирно известный австрийский психиатр, психотерапевт и философ Виктор Франкл, создатель так называемой Третьей Венской Школы психотерапии. С точки зрения В. Франкла, невротические расстройства ноогенного характера стали широко распространёнными в XX веке в силу двойной утраты, которую претерпел человек в ходе его становления подлинно человеческим существом. Человек утратил некоторые из базисных животных инстинктов, обеспечивавших животным поведение, и у него появилась необходимость «осуществлять свой выбор». Кроме того, ещё одной утратой стало разрушение многовековых традиций. И теперь «никакой инстинкт не говорит ему, что ему делать, и никакая традиция не подсказывает, что он должен делать. «Скоро, - пишет В. Франкл, - он уже не будет знать, что он хочет делать». Подобный экзистенциальный вакуум проявляется, в первую очередь, состоянием скуки от невозможности осознать смысл собственной внешне «бурной жизнедеятельности», направленной на обогащение, власть, сексуальные изыски и т.п. Среди опрошенных, страдающих от экзистенциального вакуума, преобладающее большинство – физически и психически здоровые люди, обеспеченные и живущие в согласии со своей семьёй, 85% из которых не видят более никакого смысла в своей жизни.

3. Современное общество – фактор возникновения ноогенных неврозов

Как и прогнозировал В. Франкл, человек сегодняшнего времени всё меньше понимает, чего он в действительности желает. Современное невротическое общество с его СМИ, агрессивной рекламой, бессмысленными сериалами, «засоряющими» умы подрастающего поколения и бесконечной пропагандой стереотипов «модного» поведения редуцировало подлинно человеческое свойство – прислушиваться к своему внутреннему Я, обретать свой единственный и уникальный смысл существования. Главные ценности сегодня в основном составляют такие вопросы как: «какую одежду престижнее носить?», «какая марка автомобиля престижнее?», «как проще и быстрее заработать много денег?» и

т.п. Таким образом, материалистически ориентированная философия современности привела к тому, что в настоящий момент большинство людей стало напоминать неживых запрограммированных манекенов, «имитирующих бурную деятельность», живущих по принципу «тараканьих бегов». Как писал В. Франкл: «в итоге человек либо хочет того же, что и другие (конформизм), либо делает то, чего другие хотят от него (тоталитаризм)» (1).

4. Экзистенциальные и методологические проблемы современной психологии и психотерапии.

Многих представителей психологического сообщества волнует вопрос: что является собой психология в XXI веке и какие актуальные задачи ей предстоит решать. В соответствии с описанными ранее положениями, представляется наиболее вероятным, что в наш век психология сталкивается с глобальными проблемами экзистенциального характера, и многое в психологической науке сегодняшнего дня, по сути, уже принадлежит прошлому. Психология на данный момент стоит перед сложнейшими задачами, касающихся смысловых категорий существования человека, именно поэтому весьма важен «вектор» поисков и ожиданий. Учитывая сказанное выше, следует обратить внимание на актуальность именно экзистенциального и гуманистического подходов в психологии, которые имеют смелость пренебречь редукционизмом (столь свойственным естественнонаучным парадигмам) ради расширения обзора и рассмотрения уникальности человеческого измерения, становясь тем самым ближе к пониманию человека, не превращая при этом психологию в «биологизм» или «психологизм».

Список литературы:

1. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем/общ.ред. Л.Я. Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с

М.В. Валеева

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ МАЛЫХ ГРУПП НА ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

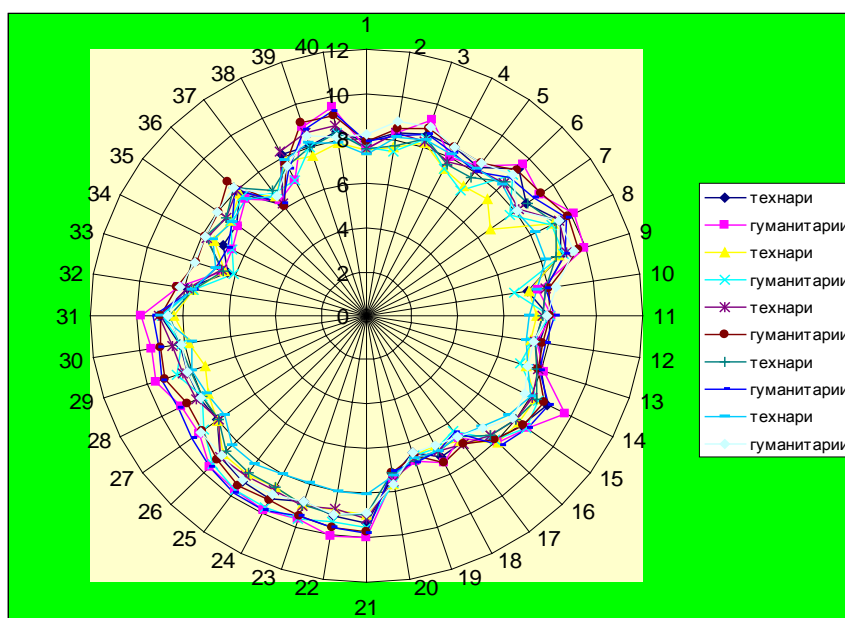
Освещается понятие образа психического состояния, его структуры. Приводятся данные исследования, имеющие практическую значимость в отношении выявленных отличий в структуре образа состояния у лиц с различной профессиональной направленностью.

Ключевые понятия: образ психического состояния, пространственно-временная организация психических состояний, когнитивный, физиологический, поведенческий компонент образа состояния, компонент переживания.

В памяти каждого индивида хранится информация о психических состояниях – образы психических состояний, - благодаря которой, по необходимости может быть идентифицировано актуальное состояние человека. Модель про-

странственно-временной организации психического состояния (компонентом которой является образ состояния) включает в себя отношения между субъективным опытом человека, уровневой организацией образа мира, событиями и ситуациями жизнедеятельности, личностными характеристиками, также социально-психологическими особенностями групп, членом которых является субъект [3]. Образ состояния является многомерным, имеет многокомпонентную динамическую структуру [1]. В структуру образа состояния включается 3 компонента: психические процессы и физиологические реакции; компонент переживания; поведенческий компонент. Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования результатов в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности в трудных условиях.

В проведенном нами исследовании принимало участие 93 человека. Группа испытуемых технической и гуманитарной специализации (в возрасте от 17-20 лет). Для исследования образа психического состояния нами был сформирован комплекс методик, включающий как субъективные так и объективные методы измерения психических состояний. В комплекс вошли методы субъективной самооценки психических состояний, опросник «Рельефа психического состояния» А.О. Прохорова [2]. Опросник включает в себя 40 характеристик психического состояния, разделенных на 4 блока: психические процессы, физиологические реакции, переживания и поведение.



Условные обозначения: 1-10 – характеристики психических процессов (когнитивная составляющая психических состояний); 11-20 – физиологические реакции; 21-30 – переживания; 31-40 – характеристики поведения.

Рисунок 1. - Рельеф состояния радости в отличных ситуациях (исполнения желания, признания в любви, сдачи экзамена на отличную оценку, встречи с долгожданным человеком, похвалы).

Нами были выявлены следующие особенности образов психических состояний:

Состояния *высокой психической активности* (состояние радости) и *средней психической активности* (состояние спокойствия) в отличных по интенсивности ситуациях у лиц различной профессиональной направленности имеют более выраженную *когнитивную* и составляющую *переживания* семантического пространства. В то время как в состоянии *низкой психической активности* (состояние утомления) превалирующими являются компоненты *переживания, физиологических реакций и поведения*.

В целом, образы радости, спокойствия и утомления имеют свой тип устойчивости-динамики. Образ радости устойчивый по своей структуре, обнаруживает отличия в выраженности содержания образа у гуманитариев (более выражены все компоненты образа). Структура образа спокойствия является устойчивой у испытуемых технической и гуманитарной направленности. Образ утомления динамичный по своей структуре показывает нам отличия в выраженности содержания образа у гуманитариев (доминирующий-физиологический компонент), у испытуемых технической направленности - когнитивный, поведенческий и компонент переживания психических состояний.

Список литературы:

1. Дикая Л.Г., Семикин В.В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности: Психологический журнал. 1991. №1. С. 56-62.
2. Прохоров А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности: СПб.; Речь, 2004. 480 с.
3. Прохоров А.О. Феноменологические особенности пространственно-временной организации психических состояний // Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции «Психология психических состояний: теория и практика». Казань: ЗАО «Новое знание», 2008. С. 179-183.

А.А. Золотарева

МЕТОДИКА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

В статье дан обзор основных теоретических представлений о нормальном и патологическом перфекционизме в зарубежной и отечественной психологии. Представлены результаты разработки методики дифференциальной диагностики перфекционизма.

Ключевые слова: перфекционизм, нормальный перфекционизм, патологический перфекционизм, дифференциальный тест перфекционизма.

С тех пор, как в психологии личности было введено понятие перфекционизма, интерес к данному феномену проявился в рамках множества различных представлений о стремлении к совершенству, отражающих его позитивные и негативные последствия.

В психологической науке первые феноменологические описания перфекционизма отражали его негативный эффект: М. Холлендер понимал перфек-

ционизм как «повседневную практику предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства»[6]; Д. Бернс определил перфекционизм как особую «сеть когний», включающую в себя ожидания, интерпретации событий, оценки себя и других, склонность устанавливать нереалистично высокие стандарты и оценивать себя исключительно в терминах «все или ничего» [3].

Идея рассмотрения перфекционизма как полярного феномена находит свое отражение в работах Д. Хамачека, описавшего «здоровый» и невротический типы перфекционизма [5]. По его мнению, «здоровые» перфекционисты способны испытывать глубокое удовлетворение и повышать самооценку на основе своих достижений; руководствуются надеждой на успех и испытывают взволнованность и азарт; учитывают как собственные ресурсы, так и ограничения; легко вовлекаются в активность. Перфекционисты невротического типа, согласно Д. Хамачеку, перманентно недовольны достигнутым результатом; ориентируются на крайне высокие ожидания от себя; испытывают сильные чувства тревоги, стыда и вины в случае несоответствия высоким стандартам; действуют под влиянием страха неудачи; делают акцент исключительно на собственных ошибках и недостатках.

Первое типологическое изучение перфекционизма представлено Р.Фростом и его коллегами, выявившими яркие различия между разными типами перфекционизма [4]. Так, перфекционизм в форме «неадаптивной озабоченности оцениванием» связан с рядом дезадаптивных характеристик: иррациональным мышлением, склонностью к самокритике, самообвинению и обвинению других, прокрастинацией, низкой эффективностью в профессиональной карьере, неадаптивными копинг-стратегиями, эмоциональной дезадаптацией (включая симптомы депрессии и тревоги, суицидальное поведение, экзаменационную тревожность, обсессивно-компульсивные характеристики). В то время как перфекционизм в форме «позитивного стремления к достижениям» обнаружил связи с адаптивными качествами: конструктивным стремлением к достижениям, позитивным аффектом, позитивной самооценкой, самоэффективностью, самоактуализацией, эффективными стратегиями обучения, хорошей академической успеваемостью, положительными интерперсональными качествами, уверенностью в себе, альтруистическими социальными установками, адаптивными копинг-стратегиями.

В дальнейшем в русле типологического подхода было представлено несколько работ, в рамках которых перфекционизм описывался как полярный феномен: У. Паркер выделил «здоровый» (связанный с «добросовестностью» по модели «Большая пятерка») и «нездоровый» («связанный с низкой самооценкой») типы перфекционизма [7]; Р. Слэни и Дж. Эшби описали «адаптивный» и «неадаптивный» типы перфекционизма [9]; П. Слэйд и Г. Оуэнс разработали бихевиоральную модель «двойственного процесса», допускающего существование «позитивного» перфекционизма (побуждающего желание приближаться к стимулу) и «негативного» перфекционизма (запускающего избегание пугающих исходов) [8]; К. Эдкинс и У. Паркер предложили различать «пассивный» перфекционизм (создающий помехи деятельности и сопряженный с высоким рис-

ком суицидального поведения) и «активный» перфекционизм (стимулирующий к достижениям и не связанный с суицидальными намерениями) [2].

В отечественной психологии типологический подход к изучению перфекционизма представлен Н.Г. Гаранян, разработавшей критерии здорового и патологического перфекционизма [1]: здоровый перфекционизм отражает реалистично высокие стандарты и притязания, зрелые когнитивные схемы (дифференцированное и точное восприятие ожиданий и требований со стороны других людей, развитую способность к децентрации, реалистичные представления о диапазоне человеческих возможностей, равновероятностное воспроизведение успеха и неуспеха, осознание неизбежности и полезности ошибок, градуированные представления о результативности собственной деятельности), переживание удовольствия от деятельности, надежду на успех, умеренную мобилизацию копинг-ресурсов с преобладанием активных копинг-стратегий, адаптивные тактики выбора целей в диапазоне умеренно трудных, где стремление к успеху реализуется максимально продуктивно; патологический перфекционизм связан с чрезмерно высокими стандартами и притязаниями, дисфункциональными когнитивными схемами (искаженными социальными когнициями, перманентным сравнением себя с другими людьми при ориентации на полюс самых успешных, избирательной концентрацией на неудачах и ошибках, дихотомической оценкой результатов деятельности), симптомами депрессии и тревоги, страхом неудачи, высокой социальной тревожностью, «сверхмобилизацией» копинг-ресурсов с преобладанием избегающих копинг-стратегий, картиной «неадекватного уровня притязаний».

Эмпирическому обоснованию гипотезы о существовании двух типов перфекционизма – невротического и позитивного – посвящено данное исследование, в ходе которого осуществляется разработка первой психодиагностической методики, позволяющей дифференцировать типы перфекционизма.

Разработка шкал методики дифференциальной диагностики перфекционизма осуществлялась с учетом феноменологических описаний типов перфекционизма: критерии «перманентное неудовольствие сделанным», «чрезмерно высокие стандарты и притязания», «демонстрация поведения избегания», «концентрация внимания на собственных недостатках», «действие под влиянием страха неудачи, чувства сильной тревоги, стыда и вины» составили основу шкалы «Патологический перфекционизм»; параметры «способность испытывать глубокое удовлетворение», «способность повышать самооценку на основе достижений», «надежда на успех, чувство легкой степени взволнованности, азарт», «легкая вовлекаемость в активность», «концентрация внимания на собственных ресурсах» положили начало шкалы «Нормальный перфекционизм».

В основу методики дифференциальной диагностики перфекционизма вошел набор из 30 утверждений, отражающих две теоретически обоснованные шкалы: патологический перфекционизм («Счастливым я чувствую себя только тогда, когда достигаю выдающихся успехов во всем», «Мне бывает трудно перейти от идеи к ее осуществлению, если я не уверен в успехе моей затеи») и нормальный перфекционизм («Я обладаю способностью постоянно находить возможности для самосовершенствования», «Для меня неудача в деле – это

прежде всего опыт, который в другой ситуации поможет мне добиться успеха»). В инструкции респондентам предлагалось оценить каждое утверждение по семибалльной шкале Лайкерта (от «совершенно не согласен» до «совершенно согласен»).

В исследовании приняли участие 100 человек, в том числе 41 мужчина и 59 женщин. Преимущественно выборку составили личности творческих профессий (актеры, певцы, художники) и профессий, ориентированных на социальный успех (менеджеры, адвокаты, экономисты). Возраст испытуемых варьировал в пределах от 19 до 69 лет (средний возраст – 38,27 лет).

В процессе проверки внутренней согласованности опросника шесть из тридцати пунктов были исключены. Из шкалы «Нормальный перфекционизм» были исключены два обратных пункта («Я не принадлежу к людям, которые сами устанавливают для себя определенные идеалы и ценности» ($r=0,213$; $p<0,034$); «Я никогда не смогу смириться с тем, что мои возможности не безграничны» ($r=0,195$; $p<0,052$)) и один прямой пункт («Превосходно выполненная работа позволяет мне гордиться собой» ($r=0,288$; $p<0,014$)). Из шкалы «Патологический перфекционизм» также были исключены два обратных пункта («Я не завидую людям, которые радуются любым успехам и не стремятся к большему» ($r=0,075$; $p<0,458$); «Я никогда не работаю на пределе своих возможностей» ($r=0,272$; $p<0,016$)) и один прямой пункт («В своей жизни я руководствуюсь исключительно высокими требованиями по отношению к себе» ($r=0,207$; $p<0,039$)).

Окончательный вариант методики составил опросник, состоящий из 24 утверждений, сгруппированных в две шкалы: шкалу «Нормальный перфекционизм» образуют девять прямых пунктов («Трудную жизненную ситуацию я воспринимаю как возможность для личностного роста» ($r=0,74$; $p<0,000$)) и три обратных пункта («Я редко рассчитываю на успех, когда берусь за какое-либо дело» ($r=0,526$; $p<0,000$)); шкала «Патологический перфекционизм» также состоит из девяти прямых пунктов («Любую неудачу, даже самую незначительную, я воспринимаю как поражение» ($r=0,627$; $p<0,000$)) и трех обратных пунктов («Я не чувствую себя неудачником, если не достигаю цели» ($r=0,466$; $p<0,000$)).

Для выявления внутренней структуры опросника был проведен факторный анализ методики (использовался метод главных компонент с последующим вращением Varimax). В результате факторного анализа было выделено два значимых фактора, полностью соответствующие шкалам методики.

Таким образом, создание нами дифференциального теста перфекционизма представляет собой попытку разработки психодиагностической методики, позволяющей измерять нормальный и патологический типы перфекционизма. Несмотря на то, что методика требует дальнейшей проверки ее психометрических показателей, первые полученные результаты позволяют говорить о перспективности дифференциального теста перфекционизма.

Список литературы:

1. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 52–60.
2. Adkins K., Parker W. Perfectionism and suicidal preoccupation // Journal of personality. 1996. №. 3. P. 536–546.
3. Burns D.D. The spouse who is a perfectionist // Medical aspects of human sexuality. V. 17. P. 219–230.
4. Frost R. et al. A comparison of two measures of perfectionism // Personality and individual differences. 1993. V. 14. P. 119–121.
5. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // Psychology. 1978. V. 15. P. 27–33.
6. Hollender M. Perfectionism // Compr. Psychiatry. 1965. V. 6. P. 94–103.
7. Parker W. Perfectionism and adjustment in gifted children // Flett G., Hewitt P. (eds). Perfectionism: Theory, research and treatment. Washington: Amer. Psychol. Assos. 2002. P. 133–149.
8. Slade P., Owens G. A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory // Behavioral modification. 1998. V. 22. №. 33. P. 372–390.
9. Slaney R., Ashby J., Trippi J. Perfectionism: Its measurement and career relevance // Journ. of career assessment. 1995. V.3. №. 2. P. 279–297.

Е.Б. Полянская
**ТРАНСОВЫЕ СОСТОЯНИЯ
КАК ПРЕДМЕТ НОВЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПСИХОЛОГИИ СОЗНАНИЯ**

Статья посвящена рассмотрению феномена измененных состояний сознания. В основу данного исследования положена архетипическая теория К. Юнга, а также клинические эксперименты М. Эриксона.

Ключевые слова: архетип, бессознательное, транс, символ, сознание, психика.

В психологии феномены гипноза и гипнотического транса известны с очень давних времен. Сама природа транса на протяжении всей истории психологии понималась по-разному. Данная статья имеет своей целью построение новой трансовой методики с учетом новейших разработок в области как философии, так и клинической психологии (которая представляет собой раздел психологии на стыке с психиатрией). В основу статьи положены строго научные разработки данных наук, а также серии клинических экспериментов.

Прежде чем перейти к проблеме трансовых состояний сознания, необходимо обратиться к теме коллективного бессознательного, которая наиболее полно освещена в работах К.Г.Юнга, где бессознательное определяется как совокупность всех психических явлений, не обладающих качеством сознания. Чем меньше ценность сознательного содержания, тем легче оно исчезает под порогом сознания. Из этого К.Г. Юнг делает вывод, что «бессознательное является вместилищем всех утраченных воспоминаний и всех психических содержаний, которые еще слишком слабы, чтобы стать сознательными. Эти содер-

жания являются продуктами бессознательной ассоциативной деятельности, которая также порождает сновидения» [8]. Кроме того, сюда следует включить, по мысли К.Г. Юнга, все более или менее намеренно подавленные мучительные мысли и чувства. Сумму всех этих содержаний К.Г. Юнг называет «личным бессознательным». Но, помимо этого, как считает К.Г. Юнг, мы можем обнаружить среди бессознательных качеств и такие, которые не приобретаются индивидуально, а наследуются – то есть инстинкты как импульсы к осуществлению необходимых действий без осознанной мотивации. В этом, «более глубоком» слое содержатся априорные врожденные формы «интуиции», а именно архетипы восприятия и понимания, являющиеся априорными детерминантами всех психических процессов [9]. К.Г. Юнг пишет, что точно так же, как инстинкты принуждают человека вести специфический для людей образ жизни, архетипы направляют способы его восприятия и формирования представлений в русло специфически человеческих паттернов. Инстинкты и архетипы вместе образуют «коллективное бессознательное». К.Г. Юнг называет его коллективным потому, что оно состоит из универсальных содержаний, проявляющихся с неизменной регулярностью. Инстинкт в своей основе является коллективным, то есть универсальным и регулярным явлением, не имеющим ничего общего с индивидуальностью. В этом качестве архетипы сходны с инстинктами и также представляют собой коллективные феномены.

К.Г. Юнг считает, что коллективное бессознательное может манифестировать себя в качестве каких-либо мифологических мотивов и некоторых геометрических форм, которые, в свою очередь, образуя значительный слой универсальных культурологических знаков и символов, выступают как коды внешнего мира, оказывающие влияние на определенные структуры психики человека и моделируя при этом его новую психическую реальность.

К.Г. Юнг подтвердил свою гипотезу о том, что геометрический код представляет собой одну из основных информационных стратегий, с помощью которой устанавливается взаимосвязь между психикой человека и окружающей действительностью, в ходе клинических экспериментов с рисованием, в результате которых было обнаружено спонтанное воспроизведение многими людьми, находившимися в трансе, первичных геометрических форм – внешнего круга с вписанным в него квадратом. При этом исключалась предварительная осведомленность испытуемых об этом образе как имеющим обширное распространение в мифах и ритуальных изображениях.

Следуя теории К.Г. Юнга, мы попытаемся выявить другие геометрические формы, представляющие собой архетипические символы с целью их дальнейшего использования в процессе построения брендов, в частности при создании логотипов. Для этого мы рассмотрим различные периоды культурного развития цивилизации, в ходе которых архетипы могли каким-либо образом манифестировать себя в творческой деятельности людей, которая является одной из основных форм бессознательной деятельности. При этом также стоит учесть, что архетипические символы, представляющие собой одну из форм коллективного бессознательного, должны быть универсальным явлением, имеющим определенную регулярность.

Если мы начнем свой поиск со стадии первобытного общества, то обнаружим, что здесь архетипы еще не начали себя проявлять в психике человека, так как пока происходит только вытеснение комплексов, поэтому стоит рассмотреть следующий этап в развитии цивилизации после первобытности, когда начнет происходить вытеснение непосредственно бессознательного. С этой целью рассмотрим ранние формы культуры.

Ученые располагают достаточно большим количеством свидетельств, что человек очень давно стал создавать изображения. Предметы из слоновой кости изготавливались по всей Европе уже 40 тыс лет назад, а сложным изваянием в виде человека с львиной головой из мамонтовой кости, согласно радиоуглеродной датировке, 34-30 тыс лет. Ко времени гончарного производства глиняных фигурок в Дольни-Вестонице фигурки «Венер» были распространены на территории от Восточной Франции до центральной России. Но в этих продуктах первобытной культуры также нельзя проследить вытеснение коллективного бессознательного, по причине того, что они не представляют собой геометрические символы.

Далее стоит попытаться найти культуру такого народа, который заселял достаточно большую территорию (что говорит об универсальности определенных символов) и создавал идентичные изображения геометрических форм с определенной регулярностью. Этим критериям удовлетворяет культура рифленой керамики, которая была распространена на Оркнейских островах, на западе – в южной оконечности Гренландии, Лабрадоре в районе Гудзонова залива, в Канаде и на Аляске, а также в Сибири, Швеции и Норвегии. На всей этой местности и ряде других широт, обитал народ, известный как «народ (культуры) рифленой керамики». Эти люди возвели некоторые из наиболее величественных мегалитических сооружений в мире, ориентированных по звездному небу. Они возвели кольца Бродгара и Стеннесс, Мейсхоу и Каллениш на севере Шотландии, Нью-Грендж, Ноут, Доут в долине реки Бойн в Ирландии, Барклодиад-и-Гаурес и Брин-Келли-Ти в северо-западном Уэльсе; Стоунхендж, Эйвбери, Силбери Хилл и Даррингтон Уоллз на юге Англии. Возведение первых строений в Скара-Брей датируется 3215 г. до н.э. [5].

Рифленую керамику, найденную на юге Британских островов, иногда именуют керамикой Райнио-Клэктон по названию двух стоянок, где ее впервые обнаружили, Райнио на острове Роусай Оркнейской гряды и ныне затопленной земли близ города Клэктон-он-Си в графстве Эссекс [1]. Считается, что при возведении дошедших до наших дней хенджей (круговых рвов с насыпью) из так называемых мощеных насыпей холмистой южной Англии их строители пользовались рифленой керамикой. Желобчатая керамика встречается и в таких, известных своими мегалитическими сооружениями местах, как Стоунхендж, Эйвбери, Вудхендж, Маунт-Плезант и Эймсбери [2].

Очевидно, что символы культуры рифленой керамики представляют собой определенные геометрические формы, которые были созданы людьми в процессе творческой деятельности и имели распространение на достаточно большой территории. Исходя из этого, возможно предположить, что именно символы данной культуры являются тем самым геометрическим кодом психи-

ки, который пытался выявить К.Г. Юнг в ходе своих исследований.

Если посчитать данную гипотезу истинной и признать, что символы рифленой керамики каким-то непонятным образом воздействуют на массы, то придется допустить, что эти символы содержатся в коллективном бессознательном, чем и объясняется их повсеместное тоталитарное воздействие в разные эпохи на совершенно разные народы в совершенно разных социальных ситуациях. Если это так, то обоснование этого должно состоять в следующем: человечество имеет некий общий психический пласт, который К.Г. Юнг обозначил как коллективное бессознательное. Оно, в свою очередь, задается некими априорными принципами (источник которых может находиться, к примеру, в космическом универсуме), которые определяют нашу пространственно-временную структуру сознания (И. Кант считал, что пространство и время представляют собой априорные формы чувственности) [4, 70]. Исходя из этого, данные априорные формы можно рассматривать как врожденные в человеке, следовательно, коллективное бессознательное, имеющее свой источник в некоторой априорной области, тоже врожденно. Согласно К.Г. Юнгу, в этом едином общем для всех людей ядре психики содержатся архетипы. Если и далее придерживаться концепции К.Г. Юнга, то коллективное бессознательное передается от человека к человеку на генетическом уровне.

Возможно предположить, что влияние того или иного архетипа будет дифференцированным в зависимости от его исторического распространения на определенной территории. Следующим шагом нашего исследования будет применение архетипических символов в трансовых состояниях сознания.

В состоянии транса сознание позволяет подсознанию обеспечить себя информацией. Преимущество транса заключается в том, что это состояние позволяет нашему сознанию полностью сфокусироваться на определенном переживании и погрузиться в него. Таким образом, транс может быть вызван всем, что позволяет человеку внутренне находиться на неосознанном уровне. Так как архетипы представляют собой априорные формы чувственности, следовательно, они заложены в каждом человеке на генетическом уровне, и являются врожденными, а значит, они столь же неосознанны, как и любая другая информация, передающаяся генетически. Поэтому при воздействии архетипов на человеческое сознание, информация на неосознанном уровне активируется, вследствие чего возникает состояние транса.

Возможно предположить, что архетипическая информация заключена в третьем аспекте подсознания (подсознательная информация, не достигающая порогового уровня осознания). Сигнальное значение информации, которая не достигает порогового уровня и, следовательно, предшествует осознанию, находится ниже уровня, который мы «ощущаем» осознанно [7, 152]. Существование еще одного «разума» внутри нашего собственного позволяет найти самый легкий путь к неосознаваемой части психики, а именно обучение без участия сознания. Многие оказываются в неосознаваемой части «разума», минуя осознание. Такая информация структурирована как встроенные команды, сдвиги тональности, коннотации, внушения, предположения, метауровневый фрейминг и т.д.

Милтон Эриксон и другие исследователи не раз подчеркивали тот факт,

что, даже впадая в транс, человек должен сохранять полный контроль над собой. Люди воспринимают только те внушения, которые согласуются с их системой ценностей и убеждений. В состоянии гипноза человека невозможно заставить сделать то, чего он никогда не сделал бы в нормальном состоянии [3, 32]. И клиент не последует постгипнотическому внушению, если оно заставляет его делать что-то, противоречащее его системе ценностей и убеждений [3, 62]. Из этого можно сделать вывод, что генетическая наследственность архетипических форм предопределяет то, что архетипы для человека являются частью его нормального, то есть естественного состояния и на неосознанном уровне входят в систему ценностей каждого, а из этого следует, что архетипы должны напрямую и беспрепятственно влиять на сознание.

Введение человека в транс посредством предъявления символа, который в данном случае будет являться архетипом, в гипнотерапии относится к зрительному внушению. Реализованные в гипнозе зрительные внушения являются (при условии их фиксации в памяти гипнотизируемого) наиболее конкретизируемыми и формализуемыми, в силу информационной емкости зрительного восприятия, отражением психологических, нейрофизиологических состояний, составляющих феномен гипноза. Возможность реализации внушений зрительных ощущений обычно связывается с сомнамбулической стадией гипнотического состояния. Сомнамбулическое состояние (третья стадия гипноза) является физиологическим состоянием, сопоставимым с состоянием бодрствования. В сомнамбулическом состоянии возможна целенаправленная, целостная активация интегративно-анализирующей системы мозга. Существует точка зрения, согласно которой репродукция зрительных образов не ограничивается третьей стадией гипноза, хотя и остается достаточно неопределенной [6, 67].

В науке существует факт, не имеющий объяснения: при введении в транс группы людей независимо друг от друга, им внушался определенный цвет. После выведения из гипнотического состояния данную группу лиц просили нарисовать внушенную ранее цветовую гамму. Их рисунки оказались практически идентичными многим символам культуры рифленой керамики. Ученые до сих пор не нашли объяснения, почему подсознание подвергшихся гипнозу людей кодирует информацию именно в этих символах, которые имеют явное сходство с символами рифленой керамики, т.е. возможно говорить о том, что бессознательные аспекты разума интерпретируют бессистемно поступающую информацию в архетипических символах.

Из этого можно сделать вывод, что архетипические структуры являются изначальными в сознании людей и образуют своеобразную «сетку» сознания, которая является неосознанной до того момента, пока она не проявится в человеческом опыте при измененных состояниях сознания.

Список литературы:

1. Balfour M.: Stonehenge and its Mysteries, Macdonald and Jane's, 1979.
2. North J.: Stonehenge, Neolithic Man and the Cosmos, HarperCollins, 1996.
3. Джеймс Т. «Гипноз. Эффективные методики внушения. – М.: Эксмо, 2007.
4. Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо. 2007.
5. Найт К., Ломас Р. Машина Уриила. М.: Эксмо, 2006.

6. Тукаев Р.Д. Гипноз. Механизмы и методы клинической гипнотерапии. – М.: ООО «Медицинское информационное агенство», 2006.
7. Холл М., Боденхаммер Б. Полный курс НЛП. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2007.
8. Юнг К.Г. Структура и динамика психического. М.: «Когито-Центр», 2008.
9. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы. М.: Академический Проект, 2007.

Ю.В. Ковалева

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СПОСОБНОСТЯХ И ОДАРЕННОСТИ В ФИЛОСОФСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Работа посвящена исследованию подходов к определению понятий «способности» и «одаренность» в философской и психологической мысли. Данное исследование позволяет выявить направления в понимании детерминации способностей, а также проследить взаимосвязь между одаренностью и творческими способностями в понимании различных ученых.

Ключевые слова: способности, задатки, одаренность, умственная одаренность, интеллект, творческие способности, креативность.

Понятие «способностей» первым в науку ввел Платон (428 – 348 гг. до н.э.), его идея о способностях принимала ярко выраженное классовое значение. Вместе с тем, ему была свойственна идея об изменчивости способностей. Аристотель (384-322 гг. до н.э.), рассматривая способности, понимал их как потенциально данное свойство тела, без которого внешнее детерминационное воздействие не может произвести свой эффект. Эта мысль Аристотеля только через полторы тысячи лет нашла выражение в трудах отечественных ученых, и прежде всего С.Л. Рубинштейна, о внутреннем опосредствовании внешних условий.

Постепенно в науке намечается две линии понимания детерминации способностей: а) их обусловленность врожденными, генотипическими факторами; б) предопределенность способностей внешними условиями.

«Нет никакого умственного изъяна, который не мог бы быть исправлен надлежащими занятиями» [1, с.127–128], – считал Ф. Бэкон – один из представителей английских философов-материалистов (XVI – XVII вв.). Джон Локк (1632 – 1704), в свою очередь, подверг уничтожающей критике теорию врожденных идей Платона, Декарта и их последователей. Он придавал огромное значение воспитанию, и эта идея о всемогуществе воспитания была развита его последователями.

Во Франции в эпоху Просвещения (XVIII в.) в теориях энциклопедистов большое значение имели взгляды на природу биологического и социального. Именно Клод Адриан Гельвеций (1715-1771) и Дени Дидро (1713-1784) одними из первых рассматривали наследственность и среду как основные факторы, определяющие психическое развитие ребенка, связывая их влияние с проблемой способностей. При этом под способностями понималась возможность выполнять определенную деятельность на высоком уровне, но совершенно не учиты-

валась быстрота и легкость обучения.

Так, Гельвеций пришел к выводу о том, что способности не являются врожденными, но приобретаются в процессе обучения. «Различие между людьми объясняется воспитанием, а не организацией, и все люди выходят из рук природы почти одинаково годными для всего...» [2, с.56], - писал он.

Противоположного мнения придерживался Дени Дидро. «Выставлять воспитание исключительной причиной различия умов, единственной основой гениальности, таланта и добродетели, а успех воспитания и формирования характера предоставить случаю – значит, как мне кажется, обращать все в ничто и одновременно высмеивать и восхвалять учителей», – обращается Дидро к Гельвецию. Его положение «Человек не рождается ничем. Каждый человек рождается с известной способностью к чему-нибудь» [3, с.275] до сих пор признается большинством современных психологов.

Принципиально новый вклад в понимание способностей внес П. Кабанис (1757-1808), согласно которому мышление – функция мозга. Его учение о функциях мозга было прогрессивным шагом в развитии учения о способностях. Свое дальнейшее развитие оно получило через много лет в трудах отечественного ученого В.Д. Шадрикова, определявшего способности «как свойства функциональных систем» [10, с. 177].

Постепенно психология способностей складывается в самостоятельную дисциплину. Разрабатываются такие проблемы, как: развитие способностей и их детерминанты; взаимосвязь специальных и общих способностей; создание методов измерения способностей; проблема структуры способностей; взаимосвязь способностей и деятельности.

Одной из первых попыток измерения способностей становится Метрическая шкала Бине-Симона, разработанная во Франции в 1911 г. и предназначенная для дифференциации детей по признаку умственных способностей и отбора во вспомогательные школы. Это положило начало измерительному подходу применительно к проблемам умственной одаренности. В целом, следует заметить, что представления об одаренности зарубежных ученых соотносятся с общей умственной одаренностью или высоким уровнем интеллектуального развития. Так, были разработаны: двухфакторная теория интеллекта (Ч. Спирмен), многофакторная теория интеллекта, а также выделены конвергентное и дивергентное мышление как составляющие мышления субъекта (Дж. Гилфорд), Э. Торренс (одномерная модель креативности), разработаны тесты измерения IQ (психометрического интеллекта) – Г.Ю. Айзенк, Р. Амтхаттуэр, Д. Векслер и др.

Бурное развитие проблем способностей и одаренности в России начинается в начале XX в. в рамках новой науки – педологии. В конце 20-х годов экспериментальная шкала Бине-Симона была переведена и валидизирована отечественными учеными. Однако, данные полученные в результате обследования российских школьников не удовлетворили тогдашнее правительство и использование шкалы было запрещено. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) клеймило педологию как лженауку, классово-враждебное течение, издевательски относящееся к детям и тем самым наносящее вред советскому государству. На этом на долгое время пре-

кратилось изучение интеллекта и одаренности, а также использование тестовых и математических методов при их диагностике в советской психологической науке.

В дальнейшем изучение одаренности в отечественной психологии долгое время проводилось лишь на теоретических разработках проблем психологии способностей личности и психологии творчества.

Анализируя понятие одаренности, Б.М. Теплов выступил с критикой сведения «одаренности только к интеллектуальным моментам» [9, с.17]. Исходя из этого, Теплов отмечает: «При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность»» [9, с.9]. Определяя способности, Б.М. Теплов считает, что их понятие должно включать в себя три признака: 1) под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны; 2) способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; 3) понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. [9, с.10].

Дальнейшую теоретическую разработку проблема способностей получила в трудах С.Л. Рубинштейна, прежде всего в плане развития. «Вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии» [8, с.3] – писал Рубинштейн. Он считал, что в основе способностей лежат «наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков» [8, с.4], под которыми понимаются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека. При этом он писал, что, «...развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка» [7, с.640–641].

В целом, для отечественной психологии характерен качественный подход к пониманию одаренности, о чем свидетельствуют следующие подходы к ее определению. Б.М. Теплов: одаренность – это «качественно своеобразное сочетание способностей» [9, с.18]. С.Л. Рубинштейн определяет одаренность как системное качество, как «совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности», но «в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т.д.» [7, с.540]. Н.С. Лейтес дает определение одаренности как «отличающее каждого индивида то или иное сочетание способностей, их единство» [5, с.6].

Основоположником психологии творчества в отечественной психологии можно считать Я.А. Пономарева, хотя он непосредственно не исследовал проблему одаренности, его идеи представляются очень важными для ее анализа. Он разработал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества. Согласно этой модели центральное звено психологического интеллекта можно представить в виде двух проникающих друг в дру-

га сфер – снизу таким пределом окажется интуитивное мышление (за ним простирается сфера строго интуитивного мышления животных), сверху – логическое (за ним простирается сфера строго логического мышления современных электронно-вычислительных машин). Основой успеха решения творческих задач является способность действовать «в уме», определяемая высоким уровнем развития внутреннего плана действия. Эта способность, возможно, является структурным эквивалентом понятия «общая способность», или «генеральный интеллект».

В последнее время Д.В. Ушаков развил подход Я.А. Пономарева. Суть его заключается в том, «... чтобы проанализировать проблему интуиции с точки зрения индивидуальных различий». [6, стр.7]. По мнению Ушакова, у людей различаются процессы формирования и применения интуитивного опыта. Эти различия могут касаться как «скорости образования этого опыта», так и «способности к его применению» [Там же].

Следует заметить, что любой когнитивный акт должен включать в себя приобретение, применение и преобразование когнитивного опыта. Способность, ответственную за приобретение опыта, можно отождествить с обучаемостью, продуктивность применения опыта определяется общим интеллектом, преобразование опыта связано с креативностью [4, с.60].

В целом, как в зарубежной, так и в отечественной психологии существует как минимум три основных подхода к проблеме одаренности и творческих способностей [6].

Первая точка зрения предполагает, что как таковых творческих способностей нет, а интеллект выступает в качестве необходимого, но не достаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играет мотивация, ценности, личностные черты (А. Маслоу, Г.Ю. Айзенк, Д.Б. Богоявленская, и др.).

Вторая точка зрения состоит в том, что высокий уровень интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и, наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Даная точка зрения представляется наиболее достоверной большинству ученых, занимающихся разработкой проблем интеллекта.

В рамках третьей позиции, в оппозицию редуccionистскому подходу ставится представление о креативности (творческой способности) как самостоятельном факторе, независимом от интеллекта (Дж. Гилфорд, Я.А. Пономарев и др.). Несколько отличается концепция «интеллектуального порога» Е. Торранса: при IQ до 120 баллов общий интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ свыше 120 баллов креативность становится независимым от интеллекта фактором.

Подводя итоги, следует отметить, что вопрос о том, что представляют собой человеческие способности, от чего зависит их формирование и развитие, волновал человечество еще с древних времен. В философской и психологической мысли существовало и существует множество подходов к определению понятий способностей и одаренности, однако до сих пор нет одного – единого. Однако формирование синтетического понимания одаренности имеет высокую

практическую значимость, поскольку его существование позволит своевременно и адекватно диагностировать одаренность и способствовать дальнейшему ее развитию.

Список литературы:

1. Бэкон Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические. М.: 1954. – 238 с.
2. Гельвеций К.А. Сочинения в 2-х томах. Т. 2. Сост. и общ. ред. Х.Н. Момджяна. М., «Мысль», 1974. – 687 с.
3. Дидро Д. Сочинения в 2 т.: Пер. с фр. Т. 2 / Сост. И ред. В.Н. Кузнецова. – М.: Мысль, 1991. – 604, [2] с.
4. Дружинин В. Н. Диагностика общих познавательных способностей // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: ИП РАН, 1997. – 296 с.; с. 60-69.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2001. – 320 с.
6. Психология одаренности: от теории к практике. / Под редакцией Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 72 с.
7. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. – 712 с.
8. Рубинштейн Л.С. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. - № 3. – с. 3 – 14.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. – с. 9 – 20.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М: Логос, 1996. – 320 с.

В.С. Кошкар

ПАМЯТЬ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В данной статье указана основная информация по влиянию памяти на нашу деятельность, а так же дается краткая характеристика видов памяти.

Ключевые слова: психический познавательный процесс, память, виды памяти.

Способность постоянно накапливать информацию, являющаяся важнейшей особенностью психики, носит универсальный характер, охватывает все сферы и периоды психической деятельности и во многих случаях реализуется автоматически, почти бессознательно. В качестве примера можно привести случай: когда маленький ребенок находясь около печки и глядя на горящий огонь в ней не произвольно сунул руку и обжегся. Этот случай на протяжении многих лет, постоянно напоминал выросшему ребенку, что огонь опасен, если его не контролировать и обходиться с ним безопасно.

Память есть у всех живых существ. Появились данные о способности к запоминанию даже у растений. В самом широком смысле память можно определить как механизм фиксации информации, приобретенной и используемой живым организмом. Человеческая память — это, прежде всего накопление, закрепление, сохранение и последующее воспроизведение человеком своего опыта, т. е. всего, что с ним произошло. Память — это способ существования психики во времени, удержание прошлого, т. е. того, чего уже нет в настоящем.

Поэтому память — необходимое условие единства человеческой психики, нашей психологической идентичности.

Большинство психологов признает существование нескольких уровней памяти, различающихся по тому, как долго на каждом из них может сохраняться информация. Первому уровню соответствует непосредственный или сенсорный тип памяти. Ее системы удерживают довольно точные и полные данные о том, как воспринимается мир нашими органами чувств на уровне рецепторов. Длительность сохранения данных 0,1—0,5 сек.

Обнаружить, как действует наша сенсорная память, несложно. Закройте глаза, затем откройте их на мгновение и закройте снова. Проследите, как увиденная вами четкая, ясная картина сохраняется некоторое время, а потом медленно исчезает. Это — содержание сенсорной памяти. Если полученная таким образом информация привлечет внимание высших отделов мозга, она будет храниться, еще около 20 сек (без повторения или повторного воспроизведения сигнала, пока мозг ее обрабатывает и интерпретирует). Это второй уровень — кратковременная память.

Кратковременная память все же поддается сознательной регуляции, может контролироваться человеком. А «непосредственные отпечатки» сенсорной информации повторить нельзя, они сохраняются лишь десятые доли секунды, и продлить их психика возможности не имеет.

Любая информация вначале попадает в кратковременную память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время, после чего информация может забыться полностью либо перейти в долговременную память, но при условии 1—2-кратного повторения. Кратковременная память (КП) ограничена по объему, при однократном предъявлении в КП помещается в среднем 7 ± 2 . Это магическая формула памяти человека, т. е. в среднем с одного раза человек может запомнить от 5 до 9 слов, цифр, чисел, фигур, картинок, кусков информации. Главное добиться, чтобы эти «куски» были более информационно насыщены за счет группировки, объединения цифр, слов в единый целостный «кусочек-образ».

Объем кратковременной памяти у каждого человека индивидуален, по объему кратковременной памяти можно прогнозировать успешность обучения по формуле: $ОКП/2 + 1 = \text{балл учебный}$. Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации. Она бывает двух типов: 1) ДП с сознательным доступом (т. е. человек может по своей воле извлечь, вспомнить нужную информацию); 2) ДП закрытая (человек в естественных условиях не имеет к ней доступа, лишь при гипнозе, при раздражении участков мозга может получить к ней доступ и актуализировать во всех деталях образы, переживания, картины всей жизни).

Оперативная память — вид памяти, проявляющийся в ходе выполнения определенной деятельности, обслуживающий эту деятельность благодаря сохранению информации, поступающей как из КП, так и из ДП, необходимой для выполнения текущей деятельности.

Промежуточная память обеспечивает сохранение информации в течение нескольких часов, накапливает информацию в течение дня, а время ночного сна

отводится организмом для очищения промежуточной памяти и категоризации информации, накопленной за прошедший день, перевода ее в долговременную память. По окончании сна промежуточная память опять готова к приему новой информации. У человека, который спит менее трех часов в сутки, промежуточная память не успевает очищаться, в результате нарушается выполнение мыслительных, вычислительных операций, снижается внимание, кратковременная память, появляются ошибки в речи, в действиях.

Для долговременной памяти с сознательным доступом свойственна закономерность забывания: забывается все ненужное, второстепенное, а также определенный процент и нужной информации.

Забывание может быть полным или частичным, длительным или временным. При полном забывании материал не только не воспроизводится, но и не узнается. Частичное забывание материала происходит тогда, когда человек воспроизводит его не весь или с ошибками, а также когда узнает, но не может воспроизвести. Временное забывание физиологи объясняют торможением временных нервных связей, полное забывание — их угасанием. Исследования процесса забывания выявили интересную особенность: наиболее точное и полное воспроизведение сложного и обширного материала происходит обычно не сразу после заучивания, а спустя 2—3 дня. Вот поэтому говорят, что не нужно в день перед экзаменом или зачетом усердно сидеть и заучивать материал. В этот день лучше просто хорошенько выспаться или погулять на свежем воздухе, т.е. провести день с пользой для своего здоровья.

Список литературы:

1. Минаева Н.С., Пивоваров Д.В., Боднар Э.Л. Методы социальной психологии. Екатеринбург, 2007 г.
2. Хрестоматия «Психология социальных ситуаций» СПб., 2001 г.
3. Дружинина В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. - СПб., 2002 г.
4. Тербенев В.В., Грачев В.А. Организация службы начальника караула пожарной части. - М., 2001 г.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии, Ростов-на-Дону 2004 г.

А.В. Кудрина

РЕКОНСТРУКЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ ЦВЕТА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ, АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ СИНЕГО ЦВЕТА)

Проводится исследование по реконструкции семантических пространств основных цветов в трех культурах: русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной. Выдвинута и подтверждена гипотеза о возможном совпадении основных значений цвета, находящихся в центре семантического пространства, и о возможном расхождении в значениях на периферии, обусловленном культурно-историческим развитием каждого отдельного этноса.

Ключевые слова: цвет, психология цвета, семантическое пространство цвета, образ мира, ассоциации с цветом, ассоциативный эксперимент

Цвет является неотъемлемой частью жизни человека. Он окружает человека с рождения. Способность глаза человека различать свет и его отсутствие, а также различать цвета - это общая физиологическая функция организма человека. Однако возникает вопрос об идентичности восприятия и понимания цвета различными народами. У всех ли людей, как представителей одного биологического вида, с общими физиологическими данными имеется общий «образ мира» или в терминах лингвистики единая, так называемая «наивная» картина мира, и, соответственно, единое восприятие мира, а возможно, и его понимание?

На психологическом воздействии цвета на человека построены многочисленные психологические тесты, включая цветовой тест М. Люшера. Психологические интерпретации значений цвета используются в рисуночных тестах и в арт-терапии, в том числе в популярной сейчас на Западе цветотерапии. Однако возникает вопрос – всегда ли возможна однотипная интерпретация значений цвета и его воздействия, ведь значения и символика цвета не одинаковы в разных культурах? Этот вопрос очень актуален в наши дни особенно в рамках межкультурной компетенции психологов-консультантов и психиатров. Поэтому в нашем исследовании мы ставим целью реконструкцию семантики цвета как части образа мира трех культур: русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной (в совокупности на этих языках разговаривает более полумиллиарда населения мира).

Как неотъемлемый компонент окружения человека, цвет является частью его образа мира на всех уровнях. В работах А.Н.Леонтьева (1975) в структуре сознания (как образа) выделяются в качестве его составляющих чувственная ткань, значение и личностный смысл. Цвет как чувственная данность (цветоощущение) является строительным кирпичиком образа мира. Цвет сообщает наблюдателю о свойствах окружающего мира, а также влияет на его эмоциональное состояние и в целом на функциональное состояние. Экспериментально было доказано, что цвет воздействует и на физиологические процессы человека (Ф.Биррен, 1961; В.П. Яньшин, 2000; Б.А. Базыма, 2007), а также может выражать ту или иную эмоцию (В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, 1988; М.Люшер, 2006).

Еще в детстве ребенок благодаря органам чувств и опыту начинает не просто воспринимать цвет, но через него и другие свойства предметов, фиксируя эти свойства с помощью речи. Со временем из наиболее существенных свойств мира в сознании индивида начинают складываться устойчивые значения, которые, в свою очередь, связываются друг с другом в устойчивые ассоциации. По мнению А.Н. Леонтьева, в значениях представлена «преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой» [5, с.41]. Человек усваивает значения цвета из культуры, в которой он живет: мы начинаем оперировать символами и переносными значениями цвета, представленными в языке.

По мнению А.С. Обухова [6, с.51] инвариантная часть образа мира в отличие от вариативной, отражающей уникальный жизненный опыт субъекта, яв-

ляется базовой и «формируется в контексте культуры, отражая ее систему значений и смыслов, а изменчивость ее определяется той социокультурной реальностью, в которую погружен человек».

Ряд авторов (У.Тернер, 1983; Вежбицкая, 1996; П.В. Яньшин, 2000; В.Г. Кульпина, 2001; Н.В. Серов, 2004; Л.А. Голубь, 2007) выдвигает гипотезу о существовании общих значений цвета, универсальных для разных культур.

Так, на основе анализа обозначений цвета в разных языках А.Вежбицкая пришла к заключению, «что цветовые концепты связаны с определенными «универсальными элементами человеческого опыта» [3, с.283]. Автор указывает на очевидную ассоциативную связь между основными цветами и явлениями окружающей действительности. Синий цвет соотносится с небом и водой, зеленый – с растительностью, желтый – с солнцем, красный – с огнем и кровью, белый и черный изначально соотносились со светом и темнотой, днем и ночью. Белый цвет соотносится также со снегом и заснеженными пространствами. Об этом же пишет С.Н.Жученкова (1992). По ее мнению, по мере накопления опыта у человека возникают устойчивые ассоциативные цепочки, например: красное – огонь – горячо; желтое – солнце – тепло; голубой – вода – прохлада. Отсюда происходит и соответствующее психологическое восприятие теплоты цвета [Цит. по. 2, с.47].

При рассмотрении семантического пространства цвета, соотнося его с семантическим полем, можно предположить, что в нем существует центр (или несколько центров), представленный наиболее частотными значениями, и периферия, содержащая менее распространенные значения, которые, однако, возникают в сознании представителя каждой культуры при упоминании цвета.

Нами проводится исследование по реконструкции семантических пространств основных цветов (красный, желтый, синий, зеленый, белый, черный) в русском, английском и немецком языках. Выдвигается гипотеза, что семантические пространства основных цветов в трех языках (и культурах) в целом совпадают по значению или значениям, представленным в их центре, и могут различаться по значениям, представленным на периферии, что обусловлено культурно-историческим развитием каждого этноса.

В результате анализа литературы по теме исследования нами были выявлены два наиболее эффективных способа подобной реконструкции. Первый из них – с использованием лингвистических методов, т.к. изучение культуры каждого этноса возможно только путем обращения непосредственно к языку этого этноса. Сюда входят сравнительное изучение художественной литературы и различных литературных и научных источников, посвященных цвету, а также сравнительный анализ фразеологических единиц с компонентом цветообозначения (А.А. Залевская, 1996, С.Г. Тер-Минасова, 2000, В.Г. Кульпина, 2001, Е.В. Мишенькина, 2007, Л.А. Голубь 2007). Второй способ – проведение ассоциативного эксперимента с представителями каждой из культур (Р.М. Фрумкина, 1984, 2001, В.П. Василевич, 1987, 2001, О.В. Сафуанова, 1994). В данном исследовании использовались оба метода.

В рамках исследования нами были изучены различные англоязычные, немецкоязычные и русскоязычные источники, среди которых толковые словари

(Duden, Collins, Merriam Webster, Ожегов, Даль), научно-популярные издания, посвященные символике и значениям цвета и цвету в изобразительном искусстве и культуре Европы (A.Gericke, L. Gericke, 1990; Ch. Riley, 1995; V.Finlay, 2004; Н.В. Серов, 2004; J.Cage, 2005, 2006; и пр.), а также проанализированы английские, русские и немецкие фразеологизмы, содержащие компонент цветообозначения. Кроме того, проведен свободный ассоциативный эксперимент с представителями трех культур.

При обработке полученных результатов для составления схем семантических пространств за основу взяты процентное соотношение ответов респондентов и количество фразеологизмов с тем или иным понятием в каждом языке, а также данные, представленные в указанных выше литературных источниках.

В качестве примера обратимся к синему цвету. Для синего цвета центром семантического пространства в русском языке выступают следующие прототипические референты (в терминологии А. Вежбицкой, 1996): «вода и любые водоемы», «небо», «холод» (куда также относятся «зима», «снег», «лед»), «синие цветы», «ночь и вечер», к ним примыкает значение «море». Ближе к центру располагаются такие значения как «пространство», «глубина», «свежесть/прохлада», и понятия, выражающие различные положительные эмоции (например, среди русскоязычных респондентов только ответ «спокойствие и покой» составил 3,3%). Также опираясь на работы В.Г. Кульпиной (2001) и Н.В. Серова (2004) мы включаем в значения, близкие к центру семантического пространства синего цвета, значение данного цвета как этноцвета России. Эти авторы выдвигают гипотезу о значимости синего и голубого цветов для русскоязычного культурного ареала, и подтверждают ее множеством примеров из поэзии, прозы и других источников, где синий и голубой выступают неделимым фоном текстов, в которых говорится о России. Так, по мнению В.Г. Кульпиной, «синий/голубой цвет и его прототипы в русскоязычном ареале могут выступать как воплощение всего хорошего, олицетворение добра» [3, с.414], а также «способны вызывать сильный стилистический эффект романтичности», и «окрашивают» абстрактные сущности – те, которые нам приятны: голубая мечта, голубой сон и пр.» [там же].

На периферии семантического пространства синего цвета в русской культуре представлено значение синего как мужского цвета, цвета глаз, цвета мечты и свободы. Отметим, что синий цвет в русской культуре имеет в целом положительную коннотацию, что подтверждается также данными ассоциативного эксперимента. Так, общая доля положительных ассоциаций с синим цветом составляет 10,7%, тогда как число ответов, имеющих отрицательную коннотацию, составило всего 3,1% (наиболее частое значение с негативным компонентом – печаль и грусть).

В английском и немецком языках наблюдается схожее строение семантических пространств синего цвета. Их центры в обоих языках представлены прототипическими референтами «вода» и «небо», а также «холод». В английском языке «море» входит в ядро семантического пространства, тогда как в немецком языке это значение, хотя и есть, но сдвинуто к периферии. В немецкой культуре синий цвет соотносится чаще с внутренними водоемами: реками и

озерами. В ядро семантического пространства в немецком языке также входят «синие цветы» и «даль», поскольку синий цвет соотносится с воздухом и открытыми пространствами.

Близкими к центру в английском языке являются различные значения синего цвета, имеющие отрицательную коннотацию, такие как «депрессия», «меланхолия», «уныние», «отрицательные эмоции», «нечто неприятное». Так, среди ответов респондентов ассоциации синего цвета с грустью, печалью, унынием составили 3,8% от общего числа ассоциаций. Однако, сюда также относится значение этого цвета как цвета покоя и спокойствия (5,6% соответственно), а также такие значения как «глубина», «пространство».

В немецком языке среди значений, примыкающих к центру семантического пространства синего цвета, можно назвать следующие «опьянение» и «пьянство» (4,2% от общего числа полученных ответов в ассоциативном эксперименте, а также многочисленные примеры фразеологизмов), «покой» и «спокойствие», «глубина», «мечта», а также значение синего цвета как олицетворения чего-то неприятного или неопределенного (часто с негативным контекстом).

В целом следует отметить преобладание положительных значений синего цвета в немецком языке. На периферии семантического пространства синего цвета в немецкой культуре находятся такие значения, как «верность, надежность, постоянство», «чистота», «деловой стиль», который соотнесен с синим цветом, значение синего цвета как «мужского», цвета порядка и логики. Также на периферии находится соотношение синего цвета с гомосексуализмом.

В английской культуре на периферии семантического пространства синего цвета представлены следующие значения: «порнография», «цвет гомосексуализма», «пьянство», «мужской цвет».

Мы полагаем возможным также включить значение синего цвета как цвета гомосексуализма в семантическое пространство этого цвета и в русском языке. Однако мы располагаем лишь единичными ответами русских респондентов и не имеем достаточных оснований для этого, т.к. помимо прочего здесь возникает вопрос о соотношении семантических пространств синего и голубого цвета в русском языке, что может послужить материалом для отдельного исследования.

Таким образом, мы видим, что значения, входящие в семантические пространства синего цвета в разных языках, в целом схожи. Значения, представленные в центре семантических пространств, практически совпадают. Отметим, что довольно несложно найти логику образования приядерных значений от прототипических референтов синего цвета, отталкиваясь от психологических свойств этого цвета. Так, по Гете синий как идея темного связан с ощущением холода, и создает «странное, невыразимое воздействие», он «как бы влечет за собой, «уходит» от человека» [1, с.36], отсюда появление таких значений синего как глубина, опьянение, мечта. Как цвет, успокаивающе действующий на нервную систему человека, синий вызывает ощущения покоя, а при чрезмерном расслаблении уныния и меланхолии (П.В. Яньшин, 2000; Б.А. М.Люшер, 2006; Базыма, 2007).

Однако можно также констатировать значительные различия в значениях цвета, представленных на периферии семантических пространств, т.е. собственно значений цвета, относящихся к инвариантной части образа мира, сложившихся именно в ходе культурно-исторического развития каждого этноса.

К сожалению, мы не обладаем достаточным количеством материала для того, чтобы проанализировать появление столь контрастирующего отношения к синему цвету, сложившегося в трех изучаемых культурах, а можем лишь констатировать факт его наличия в надежде на дальнейшую разработку этой темы в рамках психологии или лингвистики.

Список литературы:

1. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007. – 205 с.
2. Василевич А.П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте. – М.: Наука, 1987. – 141 с.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 412 с.
4. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках. – М.: «Московский лицей», 2001. – 470 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. – 139 с.
6. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира // [Развитие личности, 2003, №4](#), с.51-86.

Т.А. Липская

К ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТАФОРЫ В ДИАГНОСТИКЕ ШКОЛЬНЫХ СТРАХОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрены научные аспекты метафоры, выделено понимание метафоры в философии, лингвистике, психологии. Проанализированы и выявлены свойства и особенности метафоры как метода диагностики школьных страхов детей младшего школьного возраста. Также в статье изучены механизмы воздействия метафоры.

Ключевые слова: метафора, диагностические возможности метафоры, механизм воздействия, идентификация, экстраполяция.

Постоянное увеличение детей младшего школьного возраста, испытывающих школьные страхи, диктует необходимость создания надежных диагностических, а также коррекционных методов, адаптированных к содержанию типичных переживаний у детей данного возраста. Сторонники качественной методологии сегодня не просто предлагают и разрабатывают новые методы, процедуры сбора и анализа данных, подходы и теоретические взгляды, они бросают вызов устоявшимся стандартам гуманитарного подхода и призывают к рефлексивному осмыслению человеком культуры и самого себя. Обращение к человеку со стороны культуры, философии, искусства, языка, психологии становится возможным через исследование метафоры как особой формы человеческого бытия: языкового, культурного, психологического. Метод метафоры в работе с детьми

младшего школьного возраста признан весьма авторитетным и обладает большими достоинствами. Применение метафоры как средства познания человека требует осмысления ее возможностей и границ как исследовательского метода.

Особенность метафоры состоит в том, что для нее вообще невозможно подобрать одну единственную структуру. Метафорой может быть слово, выражение, текст, символ. Однако не внешним строением, а взаимодействием внутреннего и внешнего (содержания и формы) определяется сущность метафоры. По сути, метафора является ситуативной, предметно или субъективно связанной трансформацией содержания нашей мысли в языковую форму и раскрывает свой потенциал там, где не действуют законы упрощенно-предметного конкретного выражения мысли.

Это слово-сфинкс, уверяют О.А.Свирепо, О.С.Туманова: «Слово «метафора» можно разбить на две части: мета (имеет два значения): 1) после, над, через, за, пере; 2) совместно, сообща; и фора (движение)». Иными словами, метафора это некое объединение, которое отличается от механического сложения, это - взаимовлияние, взаимосвязь элементов, в результате каждый элемент получает новые свойства. «...Это некоторое совместное движение навстречу, посредством которого некие элементы объединяются, чтобы создать уже совершенно новое целостное образование» [3,с.15].

В современной философско-лингвистической литературе термин «метафора» употребляется в трех значениях: 1) метафора — это слово с переносным смыслом; 2) метафора — это один из тропов наряду с метонимией, синекдохой, оксюмороном и др.; 3) метафора — это любое языковое выражение (слово, словосочетание, предложение, некоторый текст) с переносным смыслом; в этом случае метафорой можно назвать пословицу, идиому, притчу, целый роман [1].

В психологическом контексте метафора понимается как «выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса (понятия) или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся» [Цит. по 2]. Метафора требует способности отражения определенной позиции в понимании вопроса и транслирования этого понимания за рамки привычного контекста в систему других образов при сохранении основного значения

Каково бы ни было велико разнообразие подходов к толкованию метафоры, не вызывает сомнения, что метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов. Эта способность играет громадную роль, как в практическом, так и в теоретическом мышлении. В таблице 1 представлены научные аспекты метафоры как объекта исследований.

Метафоры (в форме волшебных сказок, стихов, притч, историй из жизни) используются психологами и терапевтами в целях помощи клиенту для осуществления желаемых изменений. Диагностическая работа не является для практического психолога самоцелью, а предназначена быть основой для разработки рекомендаций по оптимизации психического развития человека. Флоренская Т.А. выделяет ряд проблем, которые возникают у практических психологов при работе с эмоциональной сферой. Психолог стремится проникнуть в глубины субъективного мира личности, недоступного объективным методам. «Понима-

ние индивидуальности человека не решается набором разнообразных исследовательских процедур и батареей тестов, поскольку главной является задача интерпретации многочисленных показателей, сведения их воедино» [4]. Т.А. Флоренская считает, что познать глубины человеческой души возможно лишь через диалог.

Таблица 1 - Метафора как объект научных исследований

Научные аспекты метафоры как объекта исследований		
<i>В философском анализе</i>	<i>В лингвистике</i>	<i>В психологических исследованиях</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Механизм, принцип языка, устройство постигаемой действительности; Способ мышления о мире, использующий уже добытое знание и отражающий историческое развитие культуры. 	<ul style="list-style-type: none"> • Троп, механизм речи, слова в непрямом значении; • Способ фиксации и представления смысла. 	<ul style="list-style-type: none"> • Перенос одной реальности дискурса на другое, более яркое; • Неисчерпаемый источник ресурсов; • Эффективное средство диагностики, развития, коррекции.

Только в диалоге между психологом и клиентом устанавливается особая связь, и психологу могут открыться грани души человека. Используя стандартизованные методы в работе с эмоциональной сферой, психолог должен понимать, что отвечающий на вопросы человек, может дать заведомо искаженную информацию о себе, что отразится на показателе шкалы лжи и сделает сам процесс диагностики крайне затруднительным. При этом значительный пласт бессознательных переживаний личности останется недоступным для стандартизованных методик. Метафора позволяет исследовать те особенности личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. Она отражает как на экране наиболее существенные аспекты личности в их взаимосвязи и целостности функционирования.

Эффективность метафоры в диагностической работе объясняется следующими отличительными признаками: 1) неопределенностью стимульного материала или инструкции, благодаря чему человек обладает свободой в выборе ответа или тактики поведения, и которая способствует тому, что поведение более чем когда-либо детерминируется не нормативами, а собственной системой мотивов, ценностей; 2) деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны исследователя, что способствует максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками; 3) метафора позволяет изучить не ту или иную психическую функцию, а своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с социальным окружением. С помощью «раскручивания» метафорического образа в сказочную историю, бессознательная часть оформляется в конкретные стратегии и установки, имеющие отношение к задаче и в этом виде их возможно выявить и осознать. Для диагностики школьных страхов метафора является оптимальным средством. Для метафорического изложения психологического материала

младших школьников более рекомендована форма сказок. Дело не только в том, что она наиболее соответствует возрастным особенностям младших школьников, но и в том, что сказка является одним из самых сильных диагностических и психотерапевтических средств - прежде всего за счет своей метафоричности.

Можно предложить следующие основные способы психодиагностики с помощью сказки, применяемые в работе с младшими школьниками, испытывающими школьные страхи.

1. Рассказываем младшему школьнику сказку и отслеживаем его реакции. Для этого необходимо погрузить ребенка младшего школьного возраста в сказку, ввести в состояние, подобное легкому трансу. Это достигается многочисленными повторами, распевами и ровностью голоса, использованием красочных речевых оборотов.

2. Просим учащегося рассказать любимую сказку или рассказ, или наиболее запомнившуюся. Как правило, сказки, прочно закрепившиеся в душе ребенка, являются плодами родительских предписаний и лежат в основе жизненных сценариев.

3. Просим ребенка младшего школьного возраста придумать и рассказать историю, сказку. Этот способ диагностики основан на принципе проекции, и обладает особенностями проективного исследования.

4. Ученику задается метафорическая проблемная ситуация, рассказанная педагогом, психологом в виде истории, сказки, заканчивающаяся вопросительной фразой, ответ на которую должен дать младший школьник. Либо ребенку предлагается продолжить и завершить имеющую начало сказку или сказочную историю. Здесь он идентифицирует себя с персонажем сказки и ему придется делать выбор. В этом случае метафора уже становится для нас проективным вербальным методом диагностики психологических проблем учащегося, поскольку содержит в себе главные свойства проективных методов: слабую структурированность материала (обеспечиваемую присутствием не целой сказки, а всего лишь ее посыла) и высокую творческую активность респондента. Собственная сказка младшего школьника наполняется метафорическими образами, которые сигнализируют психологу о наличии конкретных психологических проблем. Таким образом, диагностическая сказка помогает психологу войти во внутренний мир ребенка. Используя привычную для него форму, метафора прячет свою истинную цель в ткани рассказа. Младший школьник воспринимает только описываемые события и поступки, не задумываясь о скрытом в них смысле.

Активное использование метафоры для работы со школьными страхами младших школьников становится возможным за счет следующих психологических механизмов её воздействия:

1. Построение соответствия между семантическими пространствами психологической науки, сказки и внутреннего мира ребенка младшего школьного возраста, что создает возможность не только понимания (в когнитивном аспекте), но и взаимопроникновения в систему трудновербализуемых смыслов, что сочетается с принятием, сопереживанием, открытиями младшего

школьника.

2. Включение адекватных механизмов защиты Я, помогающих преодолеть кризис развивающегося человека через описание глубинного опыта проживания эмоционального кризиса в сказке.

3. Идентификация с героями сказки, способствующая раскрытию человеческой потенциальности и активизации воображения и интуиции.

4. Экстраполяция скрытых смыслов. Суть этого механизма состоит в следующем. Метафорический образ позволяет разглядеть новое содержание в обычных вещах и перенести его за пределы области, их породившей. За счет того, что в метафорическом образе, помимо него самого, есть и еще «нечто», что скрыто, то у субъекта возникает возможность черпать из метафоры то содержание, которое соответствует его миропониманию и видению своих проблем.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Прежде всего, следует отметить актуальность обращения к метафоре, т.к. это качественный метод, позволяющий изучить субъективный мир личности. Диагностические возможности метафоры объясняются, в первую очередь, особенностями метода, как проективного. Психологический феномен метафоры заключается в способности активизировать эмоциональную сферу.

Список литературы:

1. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в психологии и философии /К.И. Алексеев //Вопросы психологии. -1996. - №2. - С. 73-85.
2. Вачков И.В. Метафора как инструмент практического психолога /И.В. Вачков //Вестник практической психологии образования. – 2004 .- №1.- С. 64-67.
3. Свирепо О.А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии /О.А. Свирепо, О.С. Туманова. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2004. - 270с.
4. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии /Т.А. Флоренская. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 244с.

К.В. Михайлова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ О РЕЧИ

В статье представлены результаты исследования представлений о речи старшими подростками. На основании полученных данных автор делает вывод о том, что при рассмотрении речи подростки акцентируют внимание на коммуникативной стороне этого явления.

Ключевые слова: речь, социальные представления, подростки.

Для психологии XXI века актуальной является проблема познания, в частности познание человеком самого себя, других и социума в целом. В связи с этим в свете последних десятилетий наблюдается значительный рост числа исследований, в которых ученые обращаются к субъективной картине мира человека, отражающей то, как человек познает себя и других, как накапливаются и расширяются знания о психических феноменах, и как представлены эти знания

в его сознании.

Значимое положение в этих исследованиях занимают ментальные репрезентации речи, поскольку существующие психологические исследования феномена речевой деятельности не дают знания о представленности речи в ментальном плане. Основным вопросом в этом исследовании является не то, как люди воспринимают свою или чужую речь, а то, как речь представлена в их сознании, о субъективной, внутренней картине речи.

Изучение рефлексивного аспекта проблемы речи у старших подростков ведется в рамках нового научного направления – психология познания в области психологии. Данное направление разрабатывается на кафедре общей и клинической психологии Пермского Государственного университета под руководством Е.В. Левченко. Основная цель психологии познания в области психологии – получение феноменологии и описание закономерности познания в области психологии [3].

Целью исследования является изучение и описание представлений о речи у старших подростков на вербальном уровне. Объектом исследования выступают представления о психических явлениях. Предмет исследования – социальные представления о речи.

В исследовании приняли участие учащиеся девятых классов разных школ г. Кирова: 100 человек в возрасте от 14 до 15 лет. Выборка уравновешена по полу.

Нами были выдвинуты следующие предположения: 1) существуют социальные представления о речи; 2) возможно выделение ядерных и периферических систем представлений о речи.

Для изучения представлений старших подростков о речи использован метод ассоциативного эксперимента, который, по мнению О.И. Кильченко может быть успешно использован «для анализа (реконструкции) внутренней структуры значений слова, которая не всегда доступна экспликации посредством использования других методов [2]. Для анализа полученных результатов применялась методика прототипического анализа П. Вержеса.

Всего респонденты высказали 568 ассоциаций с понятием «речь», что в среднем составляет 5,68 понятия. Словарь различных понятий составляет 90 слов. Согласно И.Б. Бовиной [1], А.Г. Продовиковой [4], в исследованиях, которых также используется методика П. Вержеса, мы проанализировали в первую очередь часто встречающиеся ассоциации, т.е. те, которые упоминались хотя бы 5% респондентов. Это часть составила 83,45% от общего числа предложенных понятий. В этом случае средний ранг ассоциации – 2,99, частота – 11, 85.

В число элементов ядра представления о речи попадают следующие понятия (см. табл.1): слово, разговор, общение, язык, голос, диалог, понятная, звук, тихая, губы, говорить, громкая, плохая, предложение. Периферическая система представления образована понятиями: рот, сообщение, эмоции, грамотная, микрофон, общаться, президент, культура, слушать, интонация, общество, словарь, дружба, умная, информация, высказывание, прямая. В число элементов периферической системы, составляющих потенциальную зону измене-

ния, попадают: оратор, беседа, мысли, красивая, человек, правильная, мышление, точная, разнообразная.

Таблица 1 - Представления о речи

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,99	Более или равен 2,99
Равна 11,85 или более	Слово (37;1,62), Разговор (36; 1,89), Общение (33; 2,03), Язык (29;1,83), Голос (21; 2,14), Диалог (17;2,47), Понятная (16;1,38), Звук (16,2,44), Тихая (15;2,93), Губы (14;2,68), Говорить (13;2,62), Громкая (13;2,23), Плохая (13;2,23), предложение (12;2,92)	Оратор (12;4,42), Беседа (13;3,92), мысли (13;3,77), красивая (15; 3)
Менее 11,85	Человек (10;2,40), Правильная (8;1,88), Мышление (6;2), Точная (6;2,50), Разнообразная (6;2,67)	Рот (9;3,11), Сообщение (9;3,56), Эмоции (7;3,43), Грамотная (6;3,83), Микрофон (6; 367), Общаться (6;3), Президент (6;4), Культура (3,67), Слушать (6;3,83), Интонация (5;3), Общество (5;3,60), Дружба (5;4,40), Умная (5;3,40), Информация (5;3,20), Высказывание (5;3,40),
<i>Примечание.</i> Первое число означает частоту встречаемости этого понятия, второе – ранг его проявления		

Составляющие ядра придают смысл всему представлению и имеют смысловые связи со всеми остальными элементами репрезентации. Наиболее часто встречающийся элемент ядра «слово». Можно предположить, что данный элемент связан с другими составляющими ядра - «разговор», «общение», «говорить», «диалог»; с элементами периферической системы представления – «общаться», «слушать», «высказывание», «информация» и, с элементами потенциальной зоны изменений - «человек», «беседа», «мысли», «мышление».

Реконструкция представлений о речи, показывает, что для старших подростков речь – это слова, то, что говорят. Речь - это разговор, общение, беседа. Данные согласуются с информацией, представленной в различных толковых словарях русского языка. Речь как вторая сигнальная система присуща только человеку и для ее осуществления необходим физиологический компонент: губы, язык, рот. Речь предполагает умение общаться, слушать, и нацелена на передачу какой-либо информации, высказываний, сообщений. Также в представлении есть связь с основными требованиями, предъявляемыми к речи человека – правильная, красивая, точная, разнообразная. Отсюда, ярко прослеживается понимание старшими подростками речи как коммуникативного явления.

Полученные результаты позволяют принять исходные предположения о том, что существуют социальные представления о речи и что возможно выделение ядерных и периферических систем представлений о речи. В представлениях старших подростков понятие «речь» рассматривается как коммуникативное явление, предполагающее обмен информацией, мыслями, высказываниями

между людьми с помощью слов.

Список литературы:

1. Бовина И. Б. Представления студентов о науке и об ученом // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 73-85.
2. Кильченко О. И. Ментальная репрезентация психологических терминов. Дисс.... канд. психол. наук/ О.И. Кильченко.- Пермь, 2003.
3. Левченко Е.В. Психологическое познание как предмет исследования / Е.В. Левченко // Вестник Пермского университета. – 2009. – Вып. 2 (28). – С. 4-28.
4. Продовикова А.Г. Представления о сознании и психике у студентов ВУЗа / А.Г. Продовикова // Психология познания в области психологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых (27 ноября 2009 г.) / под ред. Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2009.- 173 с.- С. 65-72.

О.А. Романко

ПРОБЛЕМА ВИНЫ И СТЫДА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье осуществлен анализ подходов к трактовке вины и стыда в отечественной психологии, который свидетельствует о важности их исследования в качестве интегральных отношений личности, наделенных устойчивыми признаками, позволяющими отличать один феномен от другого.

Ключевые слова: вина; стыд; этические, нравственные, моральные чувства; поступок; социальные нормы, сознание, самосознание.

Вина и стыд являются частью социального бытия человека. Формирование у субъекта способности переживать стыд и вину обусловлено его включенностью в социальное взаимодействие. Именно поэтому в работах психологов, обращающихся в своих исследованиях к данным феноменам, указывается на их социально-культурную обусловленность.

Несмотря на то, что многие исследователи упоминают в своих научных работах вину и стыд, эти феномены в отечественной психологии недостаточно исследованы. Отсутствуют работы, специально посвященные теоретико-эмпирическому изучению стыда и вины. Поэтому российским психологам еще только предстоит исследовать особенности этих психологических явлений и сформулировать собственные концептуальные положения, релевантные современному видению социальной картины действительности.

В отечественной психологии намечаются несколько дополняющих друг друга точек зрения на вину и стыд. В соответствии с первой точкой зрения их принято относить к категории этических чувств [10, 12, 17, 18]. Исследователи обозначают данные феномены как моральные чувства [10, 17], как моральные или нравственные чувства, употребляя оба понятия в качестве синонимов [12] (между тем, современные ученые доказали разницу этих понятий) или обобщенно как этические чувства [16].

В данных работах обращение исследователей к феноменам вины и стыда

происходит, как правило, в рамках общей теории эмоций и чувств [12, 16, 17], либо в рамках изучения социальной адаптации [10].

Сами чувства вины и стыда не являлись отдельным предметом исследования, не выделялась их специфика, им приписывались лишь те обобщенные свойства, которые присущи в целом этическим чувствам. Так, П.М. Якобсон предлагал для того, чтобы понять специфику этих феноменов с позиции отечественных психологов, обратиться к исследованию особенностей самих моральных чувств [17].

С позиции исследователей, придерживающихся данной точки зрения, моральные чувства явились результатом формирования морального сознания, которое появляется у человека на определенном этапе социального развития. Считается, что моральные чувства дополняют моральное познание, выступая необходимой предпосылкой морального поведения, так как именно они представляют собой те морально-психические средства, которые принуждают, активируют человека к определенным действиям.

Исследователи полагают, что нравственные чувства подводят к «нормальному состоянию», которое «вытекает из задач сохранения общественной безопасности и целостности», достижению так называемого «социального гомеостаза» [12, с. 52].

О вине и стыде говорят как о чувствах, тормозящих поступки или желания личности, которые противоречат ее нравственным убеждениям, этическим идеалам [16]. Эти чувства «включаются», если человек поступил вразрез с моральными требованиями общества. То, какое из двух чувств будет актуализировано, зависит от характера поступка [12].

Согласно другой точке зрения, вина и стыд рассматриваются как регулятивные способности [6, 10, 18]. Данные способности развиваются в качестве эмоциональной стороны моральности. Данный подход имеет место в рамках теории морального развития и воспитания.

Признается, что в основе переживания стыда лежит способность к нравственному самосознанию, которая развивается по мере социализации индивида, формирования его внутреннего «Я» [6]; в основе переживания чувства вины лежит способность высказывать моральные суждения и противостоять искушению нарушать эти правила, т.е. вина рассматривается как способность к оценке и осуждению себя [18]; способность к эмоциональной идентификации, выполняющая функцию преодоления противоречия между личностью и группой [10].

Развитию третьей точки зрения предшествовали культурологические или, как их еще называют, антропологические теории. Культурологи особое внимание обращают на значимость в конкретных культурах чувств страха, стыда и вины, т.е. мотивов, реализующих норму на уровне индивидуального сознания. Существуют две разные системы оппозиций: Ю.М. Лотман противопоставляет страх и стыд [5], а Р. Бенедикт и вслед за ней многие другие западные культурологи - стыд и вину [19]. Различают западную «культуру вины», считающуюся интровертированной, обращенной вовнутрь, и восточную «культуру стыда», представляющуюся экстравертированной, ориентированной вовне.

Согласно третьей точке зрения вина и стыд рассматриваются как регуля-

тивные механизмы социального контроля, предполагающие разные уровни интериоризации норм [1, 2, 3, 4, 8, 14, 15]. Исследователи относят эти эмоциональные явления к новым психологическим образованиям, возникшим вместе с появлением социальных норм, стандартов, идеалов [2].

Исследователи отмечают, что страх - стыд - вина представляют собой единый ряд регуляторов социального поведения [3]; последовательную линию становления и развития в эпоху античности механизмов регуляции морального сознания [1]; взаимосвязанное проявление прогрессирующей способности человека оценивать самого себя с точки зрения общества [2].

В отличие от страха, лежащего в основе менее развитых форм социального контроля, стыд и вина являются специфически человеческими, сформированными культурой механизмами, гарантирующими соблюдение нравственных норм [5].

Заслугой психологов, которые обращали внимание на вину и стыд в рамках третьей точки зрения, является описание их специфических особенностей, дифференцирование одного и другого регуляторного механизма.

Они относят стыд и вину к наиболее важным «механизмам» неформального социального контроля, под воздействие которых попадают не только совершенные действия, но и аморальные намерения и мотивы. Субъектом неформального контроля и оценки является сам человек [2].

Стыд, сменивший предшествующий ему страх, представляет собой ориентацию, главным образом, на общественное мнение. Это по сути дела тот же страх, но не смерти или изгнания, а страх общественного позора [1]. В системе культуры страх регулирует отношения с чужими, посторонними, потенциально враждебными они. Чувство стыда психологически сложнее чувства страха, оно предполагает более высокий уровень осознанности. Это более сложное, специфически культурное образование, гарантирующее соблюдение определенных групповых норм, обязанностей по отношению к своим. Однако, он остается партикуляристским, действуя только внутри определенной человеческой группы: стыдиться можно лишь «своих». Хотя стыд является внутренним переживанием, он предполагает постоянную оглядку на окружающих: что скажут или сказали бы они [4].

Главным критерием, отличающим стыд и вину, является уровень интериоризации социальных норм. Стыд - механизм общинно-родовой или внешний. В то время как вина, предполагающая более высокий уровень интериоризации норм, означает появление индивидуально-личностного, внутреннего контрольного механизма - совести [2, 4]. Стыд - ориентация на внешнюю оценку (что скажут или подумают окружающие?). Вина - ориентация на самооценку, когда невыполнение какой-то внутренней, интернализированной нормы вызывает у индивида угрызания совести (самообвинение) [3]. Именно с возникновением возможности переживания вины, по мнению Г.А. Брандта и А.М. Лобок[1] рождается феномен личности.

И.С. Кон дифференцирует данные два способа регуляции поведения не только по степени интериоризации норм поведения, но и по тому, с чем именно они соотносятся. Природно-инстинктивная регуляция опирается на инстинкт

самосохранения, общинно-родовая исходит уже из факта принадлежности индивида к определенной конкретной общности, личностная предполагает наличие каких-то универсально-значимых, наиндивидуальных и надгрупповых ценностей [4].

Для стыда характерна регуляция посредством ожидания одобрения или неодобрения, вина мотивируется потребностью в нравственном смысле действия, саморегуляцией в духе идеала [2]. Виновным может быть только тот, кто осознает себя субъектом деятельности, и только в пределах своей реальной ответственности [4].

Важным отличием вины и стыда является то, что в переживании стыда еще нет разграничения поступка и мотива: стыдиться можно даже случайных, независимых от человека обстоятельств, которые ставят его в невыгодное положение в глазах окружающих. При этом указывается, что высшая форма регулирования не отменяет низшую, а диалектически включает ее в себя в качестве составного элемента. Вину можно определить как стыд перед самим собой, стыд - как страх перед «своими», чье осуждение хуже смерти от рук «чужих» [4].

В соответствии с четвертой точкой зрения, которая содержится в психологических теориях авторитетных современных исследователей, вина и стыд рассматриваются как феномены самосознания (самоотношения): эмоционально - ценностного отношения к себе и самооценки [9, 11, 13, 15].

Так, С.Р. Пантилеев[9] эмпирически выделил фактор самообвинения в пространстве изучаемого им самоотношения.

Согласно В.В. Столину[15] вина, концептуализированная им в качестве феномена раскаяния, представляет собой один из шести процессов самосознания, запускаемых конфликтным смыслом в результате совершения поступка. Вина может выступать вариантом осмысления противоречия, конфликтного смысла, заключенного в поступке.

Е.Т. Соколова утверждает, что чувства вины и стыда характерны для человека со слабым, уязвимым «Я», так как его самосознание расколото на неблагополучное «Я» реальное и гипертрофированное «Я» идеальное.

Выделенные нами в ходе анализа литературы первые три точки зрения на вину и стыд тесно пересекаются. Оформляясь в рамках психологических теорий, они скорее носят философско-культурологический характер. Четвертая точка зрения отображает действительно психологический взгляд на изучаемую нами проблему. Выделяется также позиция, которую следует назвать интегральной, объединяющей в себе различные точки зрения. Здесь вина и стыд рассматриваются как способы проявления самооценки, т.е. такого рефлексивного отношения человека к себе, когда его Я выступает одновременно в виде субъекта и объекта самоанализа.

Первую в российской психологии попытку создания комплексной теории вины и стыда предпринял К. Муздыбаев. Автор полагает, что вина представляет собой негативное чувство, связанное с осознанием своего поступка и умением делать каузальные выводы. Он считает, что вина имеет три измерения: аффективное, когнитивное и мотивационное. Главными функциями вины он счи-

тает саморегуляцию и обеспечение конформности членов общества [7].

Особенности вины и стыда в данной теории соотносятся с общественными процессами. На наш взгляд значимыми положениями теории выступают следующие: а) приписывание вины выступает в качестве особого рода социального объяснения; б) атрибуции вины и переживание стыда используются в качестве средств социального изменения; в) навязывание вины и стыда приводит к переформулированию социальной идентичности.

К. Муздыбаев предлагает классификацию видов вины, которая носит описательный характер и не предполагает единых критериев категоризации. Другим важным моментом теории К. Муздыбаева на наш взгляд является выделение горизонтального и вертикального принципов обвинения при анализе коллективной вины. В концептуализации стыда К. Муздыбаев указывает, что, несмотря на общность регулятивных функций вины и стыда, их переживания различны. В то время как вина связана с правилами и их нарушением, стыд возникает вследствие неуместности, неадекватности поступка или из-за несоответствия социального статуса. Стыд является более глобальным понятием, захватывающим всю целостность личности с акцентом на «Я», идентичности. Главными особенностями стыда являются: страх обнажения интимных, уязвимых черт личности и вытекающее из него желание укрыться; интенсивность боли и дискомфорта; глобальность суждений о недостойности, неадекватности, «нехорошести», угрожающих самоуважению, идентичности; слияние субъекта и объекта стыда [7].

Автор выделяет две детерминанты стыда: а) неадекватность - неуместность поступка требованиям ситуации и б) унижение - переживание публичной потери репутации личности, более низкого, худшего положения. Унижение изменяет статус человека, а неадекватность угрожает его идентичности [там же].

Наряду с выделением функций стыда (саморегуляция, сближение, самоосознавание), К. Муздыбаев указывает на негативные последствия данного переживания (дезинтеграция деятельности, изоляция, разрыв социальных связей, подавление «Я», деформация личности).

Таким образом, в результате обобщения отдельных позиций отечественных психологов нами были выделены несколько точек зрения на феномены вины и стыда. Вину и стыд принято рассматривать в качестве этических чувств, регулятивных способностей, регуляторных механизмов социального контроля, феноменов, принадлежащих сфере самосознания. Первая попытка создания комплексной теории вины и стыда в психологии, предпринята К. Муздыбаевым.

Несмотря на то, что в различных психологических концепциях вину и стыд принято рассматривать в контексте взаимодействия с другими людьми, специально вопрос социально-психологического исследования данных феноменов в них не ставился. Феномены вины и стыда в отечественной психологии исследованы недостаточно, что не позволяет говорить о наличии разнообразных оформленных подходов к их пониманию. Таким образом, анализ подходов к трактовке вины и стыда свидетельствует о важности их исследования в качестве интегральных отношений личности, наделенных устойчивыми признака-

ми, позволяющими отличать один феномен от другого.

Список литературы:

1. Бранд Г.А., Лобок А.М. Преодоление морали или парадоксы «нравственного искусства». М.: Знание, 1991. 63 с.
2. Вичев В. Мораль и социальная психика. М.: Прогресс, 1978. 357 с.
3. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. М.: Наука, 1979. С. 85-113.
4. Кон И.С. Открытие Я. М.: Политиздат, 1978. 367 с.
5. Лотман Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры // Тезисы докладов 4 Летней школы по вторичным моделирующим системам, 17 - 24 авг. 1970. Г. Тарту: Тарт. гос. Ун-т, 1970. С. 98-101.
6. Малахов В.А. Стыд. М.: Знание, 1989. 64 с.
7. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда. СПб.: Институт социологии РАН, 1995. 39 с.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. Ленинград.: Наука, 1983. 239 с.
9. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Издательство Московского университета, 1991. 108 с.
10. Растигеев А.П. Социальная адаптация и ответственность личности // Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. Барнаул: Барнаульский Государственный Педагогический институт, 1984. С. 68-74.
11. Семенов И.Н., Репцкий Ю.А. Личностное самоопределение как ключевой фактор самоопределения взрослых // Мир психологии. 1999. № 2. С. 32-38.
12. Сидоренко Ю.И. Место и роль нравственных чувств в системе морального сознания // Вестник М185.
13. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Издательство Московского университета, 1989. 213 с.
14. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Академический проект, 1999. 320 с.
15. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство МГУ, 1983. 286 с.
16. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. М.: Наука, 1971. 222 с.
17. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Москва-Воронеж, 1998. 304 с.
18. Якобсон С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. Сборник научных трудов. М, 1977. С. 59-109.

Е.А. Павочка

ИССЛЕДОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ЗАВИСТИ

В статье рассмотрены некоторые аспекты «цветного» чувства – зависти: дефиниция, понятие «черной» и «белой» зависти, роль во взаимоотношениях между людьми, отношение самих испытуемых к этому феномену, а также мнение автора по заявленным аспектам.

Ключевые слова: зависть, эмоция, чувство, «белая» зависть, «черная» зависть.

Тема зависти интересна. Всякий хоть раз в жизни испытывал нечто мимолетное и неосознаваемое, что-то, что оставляло после себя неприятный след, из-за чего могло испортиться настроение, или нечто продолжительное и вполне

осознанное, но настолько стыдно-слизкое, что признаться себе в этом не хватало мужества.

Что же такое зависть и как давно возникло это слово? Древнееврейский язык (лошен кодеш - святой язык) - первый язык в мире. На нем говорил сам Создатель с Адамом и Евой (Хавой) - первыми людьми на земле. На этом языке Адам называл все предметы, вещи и дал имена всему живому. Именно поэтому любой перевод Библии очень приблизителен. Во всех языках мира сохранились корни иврита. Исследователи уже обнаружили более 800 корней в русском языке. Зав - на иврите - истекающий гноем или кровяными выделениями. Завом мог быть и мужчина, и женщина. Это очень сильная нечистота, которая передавалась через предметы, к которым зав прикасался, сидел или лежал на них. Более того, нечисть (ритуальная нечистота) передавалась через все слои сидения или подстилок. Исть - есть, на иврите есть - ешь. Итак, по этой версии зависть - истекающий есть. Истекающий самыми отрицательными чувствами (злостью, ненавистью), страстями. На иврите зависть - кина. Думается, что имя Каин происходит от того же корня, позавидовавший Эвелю, когда Творец принял жертву Эвеля (отборных овец), не приняв жертвы Каина (отбросы, льняные зерна). Зависть привела к уничтожению четверти всего тогдашнего населения земли. Также на иврите звучит и слово «вошь» - кина. Итак, с какой стороны не подойдешь, а зависть звучит неблагозвучно[3]. Такова этимология этого слова.

О зависти и ее роли во взаимоотношениях между людьми писали К.К. Платонов, Л.А. Дьяченко, М.И. Кандыбович, К. Муздыбаев, Е.П. Ильин[5].

Исследование проводится, чтобы установить наиболее распространенные определения зависти, а также соотнесения представлений людей о цвете этого чувства и роли, которой респонденты наделяют зависть.

В исследовании приняли участие 35 человек в возрасте от 19 до 55 лет, из них 27 женщин и 8 мужчин, социальный статус (должность) испытуемых, их социальное благополучие представлены в выборке достаточно широко: 10 студентов; 4 руководителя, а так же специалисты разного профиля: техник-программист, инженер, служащий, лаборант, юрист, ведущий специалист, менеджер и т.д. – 20 человек. Выделяется ответ испытуемого с «достаточной» должностью. Среди испытуемых 20 человек - не замужем/холост, 11 человек - замужем/женат, разведен(а) – 2 человека, вдова – 1 человек. Интересно, что на конкретный анкетный вопрос один испытуемый дал оценочный ответ: «семейное положение» - «достойное», нежелание отвечать может свидетельствовать о неблагополучии в этой сфере. Таким образом выборка очень разнообразна по названным формальным признакам, а также по субъективной удовлетворенности испытуемых отношениями с близкими людьми и друзьями. Так 10 человек очень довольны своими взаимоотношениями, 15 человек удовлетворены отношениями с близкими, 12 испытуемых иногда бывают недовольны отношениями с друзьями и близкими и всего лишь 1 человек из тридцати пяти очень недоволен своими отношениями с другими. Крайние ответы «очень доволен» и «очень недоволен» могут трактоваться по-разному: нежелание упоминать какие-либо проблемы, стремление дать социально приемлемый ответ или негативизм, в некоторой степени, по отношению к исследованию.

Строгоформализованных методик для диагностики чувства зависти нам обнаружить не удалось, поэтому была разработана анкета, которая включает 4 открытых вопроса и 4 закрытых вопроса.

Вопросы анкеты: «Какую роль играет зависть во взаимоотношениях между людьми?» и «Согласны ли Вы с тем, что существует «черная» и «белая» зависть?» логически связаны между собой, соотнеся ответы на них, мы выделили 3 группы испытуемых.

В первую группу испытуемых (43%) отнесли тех, чьи ответы на указанные вопросы соответствовали друг другу. Например, цветная зависть существует и роль ее определяется как амбивалентная, т.е. как негативная, так и позитивная, либо «белой» и «черной» зависти не существует, и роль ее соответственно отрицательная.

Представители второй группа испытуемых (43%) давали на вопросы противоречивые пары ответов. Например: «цветное» чувство существует, а вот роль указывается только отрицательная.

Испытуемые, отнесенные к третьей группе (14%) давали неопределенные ответы. Респонденты указывали на наличие «белой» и «черной» зависти, а роль отмечали как «главную», «основную», «посредственную», «большую» или «зависящую от ситуации».

С нашей точки зрения нельзя говорить о «белой» или «чёрной» зависти. Мы же не говорим о цветной ненависти, радости, любви и т.д. Отрицательное чувство не может быть совсем отрицательным, не совсем отрицательным или даже положительным. Такое деление возникло, наверное, потому, что люди не находят слов, чтобы назвать то другое чувство, не имеющее ничего общего с завистью, но похожее на неё не качественно, а временем и местом возникновения. «Я завидую ему «белой» завистью», это может означать: «Я уважаю его за то, чего он добился» или «Мне хотелось бы чего-то подобного. Это хороший толчок для меня» или «Он приобрёл замечательную вещь. Мне она очень нравится. И я постараюсь купить нечто похожее. Я за него рад». Но зависть ли проявляется в этих словах?

Результаты усилили предположение о субъективности восприятия зависти и некорректном использовании самого понятия, его интерпретации многими людьми. Таким образом явление «зависть» требует изучения и дефиниции понятий.

Интересное и емкое определение дает словарь Даля: «Зависть – свойство того, кто завидует; досада по чужому добре или благе; нежелание добра другому, а одному лишь себе. Зависть прежде нас родилась. Лихоманка да зависть – Иродовы сестры. Где счастье, там и зависть. В зависти нет корысти. Касьяна завистливого, 29 февраля прикладной день, високосный; по поверью, день и год бедственный. Касьян на что не взглянет, все вянет. Николе благому помощнику два праздника в году, Касьяну завистливому один в четыре года (Cassus, латин. – пустой, порожний, бесплодный). Хороша жена, да завистлива. Завистливый своих двух глаз не пожалеет. Привет за привет и любовь за любовь: а завистливому хрену да перцу, и то не с нашего стола! – заздр. пожеланье. Завистничать – быть вообще завистливым, завидовать всегда»[2, с. 937]. Словарь Ожегова:

«Зависть – чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого» [6, с. 172]. В словаре «Психология» зависть определяется как проявление мотивации достижения, при которой чьи-либо реальные или воображаемые преимущества в приобретении социальных благ (материальных ценностей, успеха, статуса, личных качеств) воспринимаются субъектом как угроза ценности собственного «Я» и сопровождаются аффективными переживаниями и действиями. Чувство зависти всегда имеет растущую степень проявления, всегда осознанное и негативное, достигнув определенного предела побуждающее к разрушительным действиям по отношению к объекту зависти.

Ответы респондентов в определении понятия «зависть» были достаточно однородными: 16 испытуемых определили зависть как чувство неудовлетворенности собой, разрушающее изнутри, тесно связанное с самооценкой. В словаре «Психология», словаре Ожегова зависть определяется как чувство, что совпадает с половиной ответов респондентов. В свою очередь в «Большом психологическом словаре» чувства (англ. *sentiments*) определяются как «устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие значение этих явлений в связи с его *потребностями* и *мотивами*; высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях...»[1]. Таким образом, зависть – это чаще всего чувство, но не эмоция. Отсюда указанные характеристики долговременности: «разъедающее изнутри», связанное с самооценкой. Хотя, можно сделать предположение, что иногда зависть может возникать и проявляться как некая кратковременная эмоция. 4 респондента определили зависть как неприятное ощущение дискомфорта, неудовлетворенности, неполноценности. Изначально автором сделано предположение, что можно рассматривать зависть с двух сторон: как эмоцию и как чувство. К. Изард [4] выделяет 10 базовых эмоций, каждая из которых ведет к нарушению гомеостаза в организме человека, позитивному или негативному, имеет определённые мимические проявления и побуждает к тем или иным действиям, к той или иной деятельности. Предполагаю, что зависть нельзя дифференцировать на какие-либо базовые эмоции. Конечно, она тесно связана с интересом, презрением, гневом, но зависть – это нечто иное.

Как и другие эмоции, зависть может оказывать влияние на физиологические процессы в организме человека: цвет лица изменяется, оно бледнеет, следовательно, сосуды сужаются; цвет кожи становится желтоватым, то есть концентрация желчи увеличивается. Что касается мимики, то она несомненно меняется.

Автор считает, что существует эмоция и чувство зависти. Зависть как эмоция – кратковременна, часто неосознанна, может побуждать человека к активности, деятельности как конструктивной, так и деструктивной. Чувство зависти – продолжительно, всегда осознаваемо, может иметь вербальные или поведенческие проявления, в зависимости от силы, несет в первую очередь негативный оттенок.

Словари, в предлагаемой дефиниции, указывают на связь с потребностями и мотивами, а значит и на причинно-обусловленную природу, на разность и субъективность, поскольку потребности и мотивы разнятся, а значит и причин-

ная обусловленность индивидуальна для каждого, т.е. носит отчетливо выраженный предметный характер, другое дело, что предмет может быть любимым, от конкретного, до весьма обобщенного: добро, блага другого, благополучиеу успех, превосходство кого-то и др. 10 опрошенных дали схожее определение зависти как желания обладать благами ближнего, быть лучше всех и во всем («...желание благ и добра одному лишь себе» - словарь Даля). Хочется также отметить некоторые емкие, исчерпывающие и метафорические ответы: «зло», «змея», «болезнь» или «стимул к развитию».

Чувство и желание представляется как нечто долговременное и осознанное. Можно ли сделать вывод о том, что испытуемые, несмотря на отрицание наличия зависти у себя, все-таки испытывают ее? Ведь ответов определяющих «кину» как эмоцию было мало. Можно ли сделать аналогичный вывод из прикрытия этого чувства социально принятым, принимаемым и понимаемым, как нечто хорошее, понятием «белой» зависти?

Стилистический анализ психологических понятий может дать основания для анализа и интерпретации чувства зависти в художественной литературе.

Список литературы:

1. Борис Гурьевич Мещеряков, Владимир Петрович Зинченко. Большой психологический словарь// Режим доступа: koob.ru. - с. 639.- С 550
2. Даль В. М. Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание. В 4 т. Т1: А – З/В. И. Даль – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – XXVI, 1158 с., С 937.
3. Зависть //Режим доступа: http://world.lib.ru/m/mendelxson_e_d/proshloeibudushee-4.shtml . - 6 июня 2009 г
4. Изард, К. Э. Психология эмоций/ К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.: ил. – (Серия «мастера психологии»).
5. Ильин, Е. П. Сущность и природа зависти/Е. П. Ильин //Режим доступа: http://darina.kiev.ua/health/sus_hnost_i_priroda_3354.html . - 6 июня 2009 г
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов/Под ред. чл.- корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. Яз., 1986. – 797 с., С 172.

Д.О. Смирнов, Н.Л. Роголёва
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
 РЕКЛАМНОГО ПРОДУКТА
 (НА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ
 УПАКОВОК ФРУКТОВОГО СОКА)**

Статья содержит описание оригинальной авторской методики изучения эффективности рекламного сообщения, на основе которого возможно описание психологической структуры восприятия рекламы. При относительно небольшой выборке испытуемых, предложенный исследовательский дизайн, позволяет увеличить количество случаев до статистически значимых норм.

Ключевые слова: эффективность рекламного сообщения, компоненты рекламного сообщения, параметры рекламного сообщения, универсальная психологическая структура вос-

приятия рекламного сообщения.

В наше время реклама является неотъемлемой частью социальной жизни современного человека. Рекламное воздействие затрагивает не только экономическую сферу, но и психологическую реальность: мировоззрения, установки, мотивы, переживания и т.д. [3;10]. На сегодняшний день реклама развивается, причем довольно стремительно, что создает необходимость для проведения научных психологических исследований. Однако, к сожалению, в большинстве имеющихся на данный момент работ выделенные закономерности чаще всего базируются на данных субъективного наблюдения или носят умозрительный характер. И это не удивительно, ведь психология рекламы относительно молодая отрасль психологии, в которой методология исследования находится в процессе формирования [6].

В этой связи настоящая работа представляет собой попытку разработки и проведения стандартизированного психологического исследования в области рекламы.

Целью нашей работы было изучение психологической структуры восприятия рекламного продукта (на экспериментальном материале предъявления упаковок фруктового сока) в зависимости от рекламной упаковки товара. В работе был проведен теоретический анализ литературы (Гримак Л.П., Кордобовский [2]; Матвеева Л.В., Шкопоров Н.Б. [7], Мокшанцев Р.И.[8], Данилова А.Г.[4], Флягина И.А.[12], Росситер Дж. Р., Перси Л. [10], Грошев И.В. [3], Сидоров С.А.[11], Лещук Н.[6] и мн. др., имеющейся в психологии рекламы, на основании чего были даны следующие определения: «эффективность рекламного сообщения» (мера её воздействия на поведение человека, способность рекламного сообщения изменять потребительское поведение), «рекламное сообщение (подготовленное на основе требований рекламы обращение фирмы – продавца к потенциальным покупателям, в котором содержится информация о предлагаемых товарах и услугах)», «компоненты рекламного сообщения».

Опираясь на исследования Флеминга Х., ключевыми критериями эффективности мы считаем:

1) узнаваемость, привлекательность товара; 2) способность рекламы повлиять на потребительское поведение (стимулировать покупку); 3) популярность (рейтинг бренда, так как ценность брендов для определенной категории людей может оказаться выше, чем функциональные свойства товаров, выпускаемых на рынок под этими брендами, и, соответственно, может оказывать значительное мотивирующее воздействие на потенциальных потребителей);

Согласно целям нашей работы, предметом исследовательских изысканий выступил мотив совершения покупки, возникающий у покупателя при выборе того или иного товара из ряда подобных. Для достижения поставленной цели мы столкнулись с необходимостью решения следующих задач:

1. Установить характер взаимосвязи компонентов эффективности рекламного сообщения с их отдельными характеристиками;

2. Определить универсальную психологическую структуру восприятия (для пяти различных рекламных упаковок товара). Под *универсальной психоло-*

гической структурой мы понимаем такую структуру восприятия, которая будет присутствовать при восприятии товара, независимо от рекламной упаковки и индивидуальных особенностей респондентов;

3. Выявить специфику выраженности психологических параметров восприятия рекламного сообщения в зависимости от фактора «рекламная упаковка»;

4. Установить характер взаимосвязи психологических характеристик рекламного сообщения с личностными особенностями в зависимости от фактора «рекламная упаковка».

При проведении эксперимента мы столкнулись с рядом трудностей. Для того чтобы выявить какие именно характеристики товара способствуют его выбору (покупке) в ряду аналогичных, мы прибегли к некоторому моделированию. Попытались, насколько это было возможным, воспроизвести ситуацию выбора и дальнейшей покупки того или иного товара в условиях магазина самообслуживания. Каждому из участников эксперимента были предложены на выбор пять товаров с ценниками – фруктовые соки различных торговых марок: «Я», «Красавчик», «Rich», «Дарио», «J7», объем которых равен 0,2 литра. Стоимость соков соответствовала их реальной стоимости в магазинах на момент проведения исследования. Ценовой диапазон колебался от 19.90 руб. до 26.50 рублей за упаковку.

Процедура изучения восприятия рекламного продукта (упаковка фруктового сока) включала в себя следующие этапы:

I этап Просмотр 5 рекламных продуктов (яблочный сок разных торговых марок) с ценником. При этом респондентам была дана следующая инструкция: «Вы пришли в магазин с целью приобрести яблочный сок. У Вас в наличии имеется 50 рублей».

II этап Предназначен для исследования привлекательности предложенного товара. После просмотра предложенных продуктов на специальном бланке респондентам предлагалось проранжировать их соответственно от 1 до 5 по степени привлекательности (1 – наиболее привлекателен, 5 - наименее).

III этап Предлагалось «приобрести» тот или иной продукт. Осуществлялись 2 положительных и 2 отрицательных выбора, результаты которых заносились испытуемыми в специальные графы.

IV этап. Наиболее трудоемкий для испытуемых, направлен на оценку каждого отдельного продукта по предложенным характеристикам (всего 24, описание см. ниже). Инструкция, список параметров и комментарии к ним выдавались на специальном бланке. Перед началом работы проходило обсуждение этих параметров.

Испытуемым были представлены следующие параметры с соответствующими пояснениями: женственность, мужественность, информативность, настойчивость, научная обоснованность, эстетическая привлекательность, сексуальность, оригинальность режиссерского решения, семейное благополучие, личный успех, материальная стабильность, индивидуальность, своеобразие личности; социальный статус, положение в обществе; любовь к миру, свобода, автономность; профессионализм, уверенность в себе, в своих силах; дружба,

элегантность, стильность; риск, экстрим; выгода от приобретения товара, здоровье, здоровый образ жизни; красота, физическая привлекательность; юмор (методика Смирнова Д.О., Маньковой А.).

V этап. Респондентам предлагалось проранжировать список представленных брендов в соответствии с их популярностью. Наиболее популярная марка отмечалась 1 баллом, наименее – 5 баллами.

Были получены следующие результаты. С целью установления характера взаимосвязи компонентов эффективности рекламного сообщения (привлекательность, популярность, покупка) и его отдельных психологических характеристик был осуществлен корреляционный анализ показателей эффективности рекламы с параметрами рекламного сообщения. Выяснилось, что эффективность рекламного сообщения входит в структуру параметров восприятия рекламной упаковки товара. Критериями эффективности рекламных сообщений выступают: привлекательность, рейтинг (популярность) бренда, способность рекламы повлиять на потребительское поведение (стимулировать покупку). Выяснилось, что главную роль в принятии решения о *покупке* товара играет эстетическая привлекательность упаковки товара. Эффективная рекламная упаковка товара (стимулирующая сбыт товара) всегда эстетически привлекательна для потенциальных покупателей.

Для определения универсальной психологической структуры восприятия (общей для пяти различных рекламных упаковок товара) был осуществлен факторный анализ соответствующих показателей в общей выборке 30 человек, соответственно 150 случаев восприятия, так как каждый участник эксперимента оценивал 5 товаров (с использованием вращения Varimax normalized). На основе факторного анализа удалось выделить независимые друг от друга симптомокомплексы параметров восприятия рекламного сообщения, которые воспринимаются в любом предъявлении рекламных упаковок товара и формируют смысловой контекст, создающий цельный образ товара. В число симптомокомплексов входят: 1) *самоутверждение* с присущими ему материальной стабильностью, уверенностью в собственных силах, стремлению к свободе, автономности, успеху, отражающее социально одобряемые ценностные ориентации; 2) *терминальные ценности*, отражающие значимые для респондентов и транслируемые создателями рекламы семейные и социальные явления; 3) *прагматизм*, представляющий возможность сознательно осуществлять выбор товара на основе полученной информации о товаре и о том, насколько полезна его покупка; 4) *феминность*, характеризующаяся женственностью и свойственной ей тенденцией к избеганию опасных ситуаций; 5) *эффективность*, побуждающая человека, купить то, что ему понравилось или модно, способствуя сбыту товара. Реклама даёт двойную информацию – о товаре (его физических и функциональных свойствах) и социально значимый образ (насколько товар может помочь подчеркнуть свой престиж). Эту идею о придании товару (услуге) рекламной символических характеристик, которые придают вещи социальную ценность, можно найти в работах Флягиной И.А [12, с.66-67] и Лебедева – Любимова А.Н.[5, с. 368].

С целью выявления специфики выраженности психологических парамет-

ров восприятия рекламного сообщения в зависимости от фактора «рекламная упаковка» был проведен сравнительный анализ средних значений с использованием Т-критерия Стьюдента. Сравнительный анализ средних значений с использованием Т-критерия Стьюдента позволил выявить специфику выраженности психологических параметров восприятия рекламного сообщения в зависимости от фактора «рекламная упаковка». Выяснилось, что рекламная упаковка сока «Дарио» уступает рекламным упаковкам других соков («Я», «Rich», «Красавчик», «J7») по ряду показателей: покупка, популярность, мужественность, сексуальность, личный успех, материальная стабильность, индивидуальность, статус, любовь к миру, свобода, уверенность в себе, риск, и, как следствие, является наименее покупаемой. Но вместе с тем она и не отпугивает людей настойчивостью. Очевидно, что упаковка «Дарио» не подчеркивает индивидуальные характеристики респондентов, их общественные достижения, семейные ценности, самодостаточность; не демонстрирует их успешность, социальные достижения, материальную независимость и по причине отсутствия возможности выделиться из толпы с такой упаковкой в руках, люди просто проходят мимо нее. Гримак Л.П. [2], Лебедев – Любимов А.Н. [5], Флягина И.А. [12] и др. как раз говорят о том, что товар - это, прежде всего предмет, позволяющий человеку обращать на себя внимание, производить впечатление, испытывать чувство превосходства. «Я» демонстрирует лидирующие позиции по привлекательности, популярности, женственности, эстетической привлекательности, семейному благополучию, любви к миру, физической привлекательности и, как следствие, чаще других является покупаемой. Трудно пройти мимо упаковки, которая дает человеку возможность подчеркнуть свою индивидуальность, состоятельность, успешность, доброжелательность по отношению к миру. Ведь все это к тому же социально желательно и одобряемо, и даже культивируемо обществом. Кроме того, упаковка «Я» отличается от всех остальных исследуемых нами упаковок, округлой формой, что подсознательно вызывает ассоциации с женщиной и заставляет обратить на себя внимание. А женский образ привлекателен и для мужчин и для женщин, а также для детей. Об этом пишут Дымшиц М. [1], Музыкант В., Андерхилли П., Ческин Л. [9] и др. В СМИ «Я» позиционируется под лозунгом: «Где наслаждение, там «Я...», чем привлекает к себе людей, желающих прекрасно провести время, вряд ли кто-то захочет отказать.

С целью установления характера взаимосвязи психологических характеристик рекламного сообщения с личностными особенностями в зависимости от фактора «рекламная упаковка» был осуществлен корреляционный анализ психологических характеристик рекламного сообщения с личностными особенностями потенциальных покупателей. Для выявления личностных особенностей испытуемых была проведена методика Кеттелла 16 PF. Оказалось, что *чем менее выражены в самой непривлекательной упаковке сока «Красавчик» из пяти исследуемых нами («Дарио», «Красавчик», «Rich», «J7», «Я»), сексуальность, дружба и юмор, тем более притягателен товар* в такой упаковке для потенциального покупателя с выраженной аффектотимией (А) (реципиенты, характеризующиеся яркостью эмоциональных проявлений, непринужденностью в пове-

дении, активностью, готовностью вступать в контакты). Возможно, это связано с тем, что для людей с выраженной аффектотимией важнее получить представление о содержимом упаковки, а не о внешнем оформлении товара. То есть людям с выраженной аффектотимией важен сам сок, а не его упаковка. Препятствуют принятию решения приобрести «Красавчик» такие личностные характеристики, как сильное «Я», доминантность, смелость, проницательность, радикализм. Реципиенты, характеризующиеся мягкостью (I), утонченностью, образным, художественным восприятием мира, богатым воображением и эстетическим вкусом, *склонны обращать внимание на популярность рекламируемого товара*. Чем менее выражены в рекламной упаковке товара автономность, уверенность в себе и юмор, тем более притягателен товар в такой упаковке для потенциального покупателя с выраженной мягкосердечностью. Реципиенты, характеризующиеся доминированием (O) тревожно-депрессивного фона настроения, озабоченностью, подавленностью, склонностью к самоупрекам, недооцениванием своих возможностей, скромностью, неуверенностью в себе, замкнутостью *предпочитают избегать тот товар, упаковка которого «заявляет» о личном успехе, материальной стабильности, индивидуальности*. Можно это объяснить тем, что сталкиваясь с какими-либо напоминаниями о том, что в жизни можно быть успешным человеком, материально обеспеченным, яркой индивидуальностью, люди с вышеперечисленными характеристиками начинают испытывать еще более выраженное чувство вины, соотнося свое реальное положение с возможным. *Целят в «Красавчике» юмор*, люди, характеризующиеся обособленностью, отчужденностью, сдержанностью, молчаливостью, твердостью, реалистичностью.

Особенности восприятия самой *привлекательной* рекламной упаковки «Я». Реципиенты, характеризующиеся (A) яркостью эмоциональных проявлений, непринужденностью в поведении, активностью, готовностью вступать в контакты предпочитают «избегать» тот товар, упаковка которого содержит в себе «намек» на любовь к миру и автономность. А так же обнаружилось, что женственность (0,45), эстетическая привлекательность (0,38), сексуальность (0,58), личный успех (0,38), материальная стабильность (0,40), индивидуальность (0,38), свобода (0,41), уверенность в себе имеют взаимосвязь (с положительным знаком) с фактором E по Кеттелу. То есть чем у людей более ярко выражены (E) властность, стремление к самостоятельности, независимости, игнорированию социальных условностей и авторитетов, смелость, энергичность и активность, тем более склонны они обращать внимание и находить в упаковке фруктового сока «Я» женскую тематику, эстетическую привлекательность, сексуальность, реализацию своих возможностей, материальную обеспеченность, призыв к индивидуальности, независимости в суждениях и поступках, внутреннюю гармонию и физическую привлекательность. Именно наличие вышеперечисленных характеристик, которые «считываются» потенциальными покупателями с рекламной упаковки сока «Я» приводит к тому, что люди с выраженными характеристиками доминантности переходят из разряда потенциальных покупателей – в реальных, покупая в ряду аналогичных товаров именно «Я», а не любой другой. Можно сказать, что рекламная упаковка «Я» транслирует те

ценности, которые на сегодняшний день являются социально желательными. Возможно, именно благодаря этому она оценивается потенциальными покупателями как самая привлекательная, самая популярная и самая покупаемая в сравнении с рекламными упаковками других соков («Дарио», «Красавчик», «Rich», «J7») то есть самая эффективная в плане сбыта товара.

Обнаружилась также интересная взаимосвязь таких характеристик восприятия как настойчивость (0,43), индивидуальность (0,41) и здоровье (-0,42) с фактором *M* по Кеттелу. Это говорит о том, что чем более характерна для человека мечтательность (это как правило, люди творческие), тем больше он склонен выбирать товар, который наиболее настойчиво предлагается потенциальному покупателю. Возможно, это связано с тем, что наиболее «настойчивая» реклама лучше запоминается. Творческий человек сам по себе – яркая индивидуальность, естественно, что он и в упаковке видит необычность, неповторимость, собственную ценность. А вот со «здоровьем» дело обстоит иначе. Чем более склонен человек мечтать, тем меньше он испытывает притягательность рекламной упаковки, позиционирующей себя в качестве полезной для здоровья. Возможно, творческие люди-мечтатели просто-напросто не склонны акцентировать свое внимание на состоянии собственного здоровья, так как для них приоритетным является поиск музыки, вдохновения, полет мысли, а не «земные» заботы.

Таким образом, на основе анализа теоретического материала и проведения исследования в данной работе изучена структура восприятия рекламного продукта (на экспериментальном материале предъявления упаковок фруктового сока) и определены психологические особенности восприятия рекламной упаковки товара.

Список литературы:

1. Дымшиц М.Н. Манипулирование покупателем,— М.: Омега_Л, 2004.
2. Гримак Л.П., Кордобовский. Реклама: испытание человеколюбием // Человек. 1999. № 6. С. 98 – 107.
3. Грошев И.В. //Журнал прикладной психологии, 1999 №1.
4. Данилова А.Г., Матвеева Л.В. Особенности восприятия телевизионной рекламы, выполненной в различных культурных традициях // Психологический журнал. 2000. том 21. № 4.
5. Лебедев – Любимов А.Н. Психология рекламы. СПб.: ПИТЕР, 2002.
6. Лещук Н. Психология рекламы // Прикладная психология и психоанализ. 2001, № 4.
7. Матвеева Л.В., Шкопоров Н.Б. Связь с аудиторией в телекоммуникации. Ч.1,2. М., 1990. с.
8. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. - М.: ИНФРА-М, 2000.
9. Музыкант В., Реклама в действии: стратегии продвижения. –М.:«Эксмо», 2008.
10. Росситер Дж. Р., Перси Л. Реклама и продвижение товаров. СПб.: Питер, 2002).
11. Сидоров С.А. Психология дизайна и рекламы. Минск: Современная школа, 2009.
12. Флягина И.А. Реклама как специфический вид массовой коммуникации и социокультурная динамика// Мир психологии, 2000. № 2. с. 66 – 77.

Н.Х. Тухтиева

ИРРЕЛЕВАНТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ КАК ФАКТОР ПЕРЕХОДА К ПРЯМЫМ СТРАТЕГИЯМ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЛАЧИНСА¹

Исследование направлено на выявление влияния способов предъявления условий задач Лачинса как иррелевантных параметров информации на проявление эффекта установки. Предполагается, что предъявление критических задач Лачинса отличным от установочных задач способом является условием осознания альтернативной (прямой) стратегии их решения, приводящего к преодолению эффекта установки.

Ключевые слова: задачи Лачинса, эффект установки, когнитивная ригидность, иррелевантная информация, стратегии решения задач.

«Задачи Лачинса» представляют десять арифметических задач, в которых необходимо получить указанное количество жидкости при помощи сосудов разного объема. При этом первые пять задач (установочных) могут решаться только с помощью сложной стратегии решения, включающей несколько арифметических операций (по формуле $B-A-2C$). В процессе их решения у испытуемых формируется установка на решение задач с помощью данной стратегии. Следующие пять задач (критических) могут решаться как с помощью освоенной сложной, так и с помощью новой «прямой» стратегии, предполагающей всего одну арифметическую операцию (по формуле $A\pm C$). Как выяснилось в исследовании Luchins A.S., Luchins E.H. [5], подавляющее большинство испытуемых «не видят» возможности использования новой стратегии решения, проявляя так называемую «когнитивную ригидность» как склонность к фиксации на старых способах действий. Такое явление в дальнейших исследованиях получило название эффекта Лачинса (Luchins effect).

Эффект Лачинса можно соотнести с понятиями «фиксированной установки» Узнадзе Д.Н. [3], «операциональной установки» Асмолова А.Г. [2], предполагающих готовность к решению задач определенным способом. Недостаточный анализ условий реализации способа действия обуславливает механическую персеверацию уже найденных способов решения, определяя формирование ригидной установки, препятствующей осознанию альтернативных способов действий.

Важнейшей проблемой, изучающейся и в современных исследованиях, является проблема преодоления ригидной установки. Так, в качестве факторов снижения эффекта установки при решении задач Лачинса рассматривается порядок предъявления задач или временной режим [6]. Возникает вопрос, каким образом возможно снижение эффекта установки, если организация процесса решения задач останется классической: порядок предъявления задач от установочных к критическим; отсутствие многодневных временных интервалов между установочными и критическими задачами?

В структуре задач Лачинса можно выделить релевантные параметры, с помощью которых реализуется решение, т.е. условия задачи, заключающие

¹ Исследование поддержано грантом РФФИ 08-06-00199-а (руководитель В.М. Аллахвердов)

возможности решения по определенной формуле, и иррелевантные параметры задачи, т.е. способы ее предъявления. Начиная с работ Лачинсов, предпринимались попытки преодоления эффекта установки посредством предъявления задач в разных формах: с использованием реальных сосудов с жидкостью [5], с использованием лишь числовых данных, предъявленных в устной и письменной форме (бланковый вариант), представление задач в компьютерной форме - статической и анимационной [4]. Вместе с тем, иррелевантные параметры задач оставались неизменными при переходе от установочных к критическим задачам. Возникает вопрос о возможности изменения формы предъявления задач Лачинса и его влияния на проявление эффекта установки.

В проведенном нами ранее исследовании было выявлено, что использование различных форм предъявления условий задач может приводить к переходу к прямой стратегии решения, обуславливая снижение эффекта установки. Условия задач предъявлялись в образной (условия задач проиллюстрированы графическими изображениями сосудов) и символической форме (таблица с числовыми данными, фиксированными цифрами и прописью). Мы обнаружили, что на проявление эффекта установки влияет не только сама форма, но и смена форм предъявления при переходе от установочных задач к критическим. Такая смена форм репрезентации, вероятно, обуславливает возникновение новых гипотез относительно новых способов решения задач, приводя к преодолению сформированной ранее установки. Возникает вопрос о влиянии на эффект установки самого изменения иррелевантных параметров задач в рамках одной формы репрезентации. Мы предположили, что предъявление критических задач новым способом (в рамках одной формы репрезентации) будет способствовать переходу к новой стратегии решения.

Эксперимент

Испытуемые. Для проверки данного предположения было проведено исследование с участием двух групп испытуемых обоих полов от 18 до 53 лет: 60 – испытуемых контрольной группы (КГ) и 58 – испытуемых экспериментальной группы (ЭГ).

Стимульный материал. В качестве стимульного материала использовался набор задач, представленных на бланках, содержащих инструкцию и условия задачи, одинаковых для КГ и ЭГ. Способы предъявления условий задач различались в КГ и ЭГ.

В КГ на бланке представлена инструкция; таблица с условиями задач (объемы сосудов в литрах) и указанием требуемого количества жидкости. Все задачи пронумерованы с №0 по №10. Условия задач прописаны цифрами. Для фиксации способов действий, которая является обязательным условием эксперимента, нами в таблицу была включена графа «Решение».

В ЭГ на бланке представлены две таблицы. В первой таблице представлены условия установочных задач (0-5), пронумерованных с №0 до №5; во второй – критических (6-10), пронумерованных с №1 до №5.

Испытуемым предлагался бланк с условиями задач Лачинса. Время, отведенное на решение одной задачи, составляло 2,5 минуты. Всего предлагалось шесть установочных и пять критических задач.

Результаты Показателем преодоления эффекта установки являлось использование прямой стратегии решения критических задач. Для определения достоверности выявленных различий использовался критерий ϕ^* , вычисляемый на основе углового преобразования Фишера.

Было обнаружено, что общее количество простых решений всех критических задач в ЭГ составило 29%, что статистически значимо выше, чем в КГ – 15% ($p \leq 0,03$). Простой способ решения в ЭГ значимо чаще использовался во всех критических задачах, кроме задачи №9. Здесь 9% испытуемых ЭГ и 7% испытуемых КГ применили простой способ, при этом различие не является статистически значимым.

Таким образом, само иррелевантное изменение задач при переходе от установочной стадии к критической, может рассматриваться в качестве условия, приводящего к выработке новых стратегий решения. При этом переход к новым стратегиям возможен без перехода к новой форме репрезентации задач. Можно допустить, что эффект установки обусловлен когнитивной защитой гипотез относительно способов решения задач, связанной со стремлением сознания к повторному выбору гипотез [1]. Придание же иррелевантными параметрами «нового вида» задаче побуждает к конструированию новых гипотез относительно ее решения, позволяя преодолеть тенденцию к механическому повторению старых способов.

Список литературы:

1. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. СПб.: Изд-во ДНК, 2000.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка // По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: «Смысл», 2002. С.16-167.
3. Узнадзе Д.Н. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001. «Психология-классика». 416 с.
4. Gerven P.V. Efficient Complex Skill Training into Old Age. Exploring the Benefits of Cognitive Load Theory. Rotterdam, 2002. P. 129.
5. Luchins A.S., Luchins E.H. (1950). New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving. *Journal of General Psychology*, 42, 279-297.
6. Nerb J., Ritter F. E., Langley, P. (2007). Rules of order: Process models of human learning. In F. E. Ritter, J. Nerb, T. O'Shea, & E. Lehtinen (Eds.), *In order to learn: How the sequences of topics affect learning*. 57-69. Oxford University Press.

РАЗДЕЛ 2

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Г.Ю. Авдиенко, Г.С. Лосева

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В данной статье представлен разработанный опросник, направленный на изучение мотивации к обучению студентов ВУЗа. Представлено исследование, целью которого была разработка экспериментальной модели данного опросника. А также представлены результаты выполненного исследования.

Ключевые слова: мотивы, ценностные ориентации, потребности, интересы, качества личности, развитие, структура личности, образовательный учебный процесс, учебная мотивация, студенты ВУЗа, структура мотивационной сферы, индивидуальные особенности, личностные особенности, саморазвитие, мотивация к обучению.

Тема изучения особенностей изменения мотивации студентов в условиях среды учебного заведения является наиболее важной в понимании психологических проблем образования. Ведь формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, мотивы, присущие данному возрасту выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности. Также стоит отметить, что эффективность учебного процесса в вузе в целом, прямо связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией у студентов.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности.[4]

Продуктивным в изучении мотивации является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы. Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.[1]

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности студентов неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей, характера ближайшей референтной

группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.[2, 3]

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, - в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, - организацией образовательного процесса; в-третьих, - субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, - субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, - спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.[3]

Цель исследования, описанного в данной статье: создать экспериментальную модель мотивации студентов ВУЗа.

В исследовании приняли участие студенты первого-пятого курсов факультета психологии. В 2009 году объём выборки составил 120 человек. Возраст испытуемых от 16 до 26 лет.

1. Общие сведения о опроснике «Мотивация студентов к обучению в ВУЗе».

Опросник был разработан сотрудниками психологической службы факультета психологии Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина: Авдиенко Г.Ю. и Лосевой Г.С. В апробации опросника приняли участие: Головешкин И.Д., Пинчук О.А., Сидорова А.А.. Актуальность его создания заключается в необходимости наличия теста на изучение мотивации к обучению студентов, обучающихся в конкретной образовательной среде ВУЗа.

Данный опросник включает в себя 79 вопросов (утверждений) и имеет пять шкал: «мотивация личностного развития», «мотивация профессионального развития», «внутреннее побуждение», «соответствие личным интересам», «профессиональные предпочтения».

Испытуемым предлагается внимательно читать каждый вопрос и подбирать к нему один из пяти, указанных на регистрационном бланке, ответов, наиболее соответствующий их опыту, взглядам и мнению. Выбранный ответ обозначается знаком (+) в соответствующей графе регистрационного листа.

2. Этапы исследования.

Первый этап: разработка теста на определение мотивации к обучению у студентов ВУЗа.

Второй этап: проведение пилотажного исследования студентов первого-пятого курсов. Проверка на нормальность распределения шкал.

Третий этап: вновь созданный опросник применяется в пилотажном исследовании тех же студентов. Проведение корреляции на выявление взаимосвязи с уже известными, валидными и надежными методиками.

Четвертый этап: Анализ полученных результатов

3. Результаты корреляционного анализа по определению надежности опросника.

Коэффициент корреляции произведений моментов Пирсона между двумя половинами теста составляет $r_{1/2\ 1/2} = 0,64$. Надежность, оцененная для всего опросника определялась по формуле Спирмена-Брауна:

$$r_{11} = \frac{2 * r_{1/2\ 1/2}}{(1 + r_{1/2\ 1/2})} = 0,78$$

Подставив значения коэффициента корреляции произведений моментов Пирсона в формулу Спирмена-Брауна получили значение надежности всего опросника $r_{11} = 0,78$, что указывает на высокую надежность теста.

4. Результаты корреляционного анализа на выявление валидности опросника.

Конкурентная валидность теста определяется по корреляции разработанного теста с другими, валидность которых относительно измеряемого параметра установлена. В данном случае, данные о конкурентной валидности полезны в связи с тем, что ныне работающие тесты для измерения некоторых мотивационных переменных не удовлетворяют в полной мере, за счет отсутствия некоторых шкал. С этой целью было организовано комплексное обследование индивидуально-психологических, личностных и мотивационных характеристик студентов Ленинградского государственного областного университета им. А.С.Пушкина. В комплекс методик психологического обследования вошли: Батарея исследования психических познавательных процессов КР 3-85, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», опросник «Социально-психологической комфортности среды», опросник «изучения мотивации к обучению в ВУЗе» Ильина. Обработав и проанализировав материалы исследования были установлены корреляционные связи между значениями, характеризующие шкалы опросника «Мотивация студентов к обучению в ВУЗе», и значениями шкал методик, включенных в комплексное психологическое обследование (таблица. 1).

Из таблицы 1 видно, что существует высоко значимая взаимосвязь шкал «внутреннее побуждение» и «мотивация к обучению». ($p \leq 0,001$).

То есть мотивация к обучению более высокая у лиц обладающих внутренней потребностью и желанием к получению знаний и саморазвитию. Это можно объяснить тем, что студенты у которых наблюдается внутренний контроль деятельности и потребность в выполнении этой деятельности, более ответственны в процессе обучения, более тщательно выполняют поставленные перед ними учебные задачи.

Мотивация личностного развития положительно и достоверно взаимосвязано со шкалами: «вербальная (словесная) память» (КР-3-85) и «мотивация к обучению» (СПКС) (прямая зависимость $p \leq 0,05$).

То есть, чем выше студент замотивирован в личностном развитии, тем выше у него мотивация к обучению. Это объясняется тем что, обучение это один из способов саморазвития личности.

Таблица 1 - Коэффициенты корреляции между значениями, характеризующими шкалы опросника «Мотивация студентов к обучению в ВУЗе» и значениями шкал методик и шкалами методик КР 3-85, «Адаптивность», опросник «Изучение мотивации к обучению в ВУЗе» Ильина и опросника «Социально-психологическая комфортность среды».

	Мотивация личностного развития	Мотивация профессионального развития	Внутреннее побуждение	Соответствие личным интересам	Профессиональные предпочтения
М6	0,249*	0,201*	-	-	-
МО	0,202*	0,244*	0,252**	-	-
ПН	-	0,221*	0,215*	-	-
ПЗ	-	-	0,227*	-	-
ОП	-	-	0,191*	-	-

Условные обозначения:

* - $p < 0,05$

** - $p < 0,01$

Так же чем выше у студента мотивация к развитию своей личности, тем выше у него развита вербальная память, так как развитие личности затрагивает все когнитивные процессы.

Мотивация профессионального развития положительно и достоверно взаимосвязано со шкалами: вербальная (словесная) память» (КР-3-85), «мотивация к обучению» (СПКС) и «профессиональная направленность» (СПКС) (прямая зависимость $p \leq 0,05$).

Таким образом, мотивация студента к развитию себя как профессионала тем выше его стремление к обучению и выше направленность на свою будущую конкретную профессиональную деятельность.

Внутреннее побуждение положительно и достоверно взаимосвязано со шкалами: «профессиональная направленность» (СПКС), «получение знаний» (Ильин) и «овладение профессией» (Ильин).

Можно предположить, что чем выше внутреннее побуждение к обучению, тем выше у студентов стремление к приобретению знаний, любознательность, стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества.

Выявленные корреляционные взаимосвязи позволяют утверждать, что созданная экспериментальная модель опросника «мотивации студентов к обучению в ВУЗе» отвечает всем требованиям валидности.

Исходя из результатов представленного исследования, можно утверждать, что созданная экспериментальная модель опросника отвечает всем требованиям валидности и надежности, а также применима для изучения мотивации к обучению в конкретной образовательной среде ВУЗа.

Список литературы:

1. Комусова Н.В. «Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе» - Л., 1983.
2. Нестерова Н.Б. «Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности» - М., 1984

3. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: Автореф. ...д-ра психол. н. - М., 1984.

4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М., 1969.

А.Г. Авдиенко

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ, КАК БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье дается обоснование важности формирования профессиональных представлений студентов о будущей профессии. Показана степень сформированности представлений студентов-психологов о ПВК специалиста-психолога, приводится сравнительный анализ представлений студентов на различных курсах обучения и экспертов.

Ключевые слова: представления о будущей профессии, профессионально-важные качества, формирование профессиональных представлений.

Важным условием профессионально-личностного развития является система отношений человека к себе как профессионалу, к своему труду, к изменениям в ходе профессиональной деятельности, к миру в целом.

На современном этапе развития общества повышается роль подготовки компетентных специалистов, обладающих сформированными профессиональными знаниями и умениями. Становление личности профессионала успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения формируется система адекватных представлений о профессии, участвующих в формировании жизненных планов личности, организующих и направляющих ее активность, придающих ей качественное своеобразие, неповторимый индивидуальный и социальный облик. Имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие, и, наряду с другими личностными образованиями (интересами, ценностями, идеалами и т.д.), выступают в качестве регуляторов профессионального самоопределения. Так же адекватные профессиональные представления являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности субъекта, учитывающим его интересы, желания, возможности и способности. Степень сформированности данных представлений на каждом этапе обучения выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее успешности в профессиональной деятельности.

Проанализировав различные подходы к пониманию профессиональных представлений, можно дать следующее определение: профессиональное представление – это совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности и подготовке к ней.

Следовательно, все более актуальной становится проблема выявления

представлений о профессионально важных качествах психолога-специалиста, которые детерминируют формирование профессионализма у учащихся ВУЗа. В связи с тем, что профессиональные представления, возникающие на начальных этапах профессионального самоопределения, в дальнейшем определяют особенности движения человека в профессии и возможности его личностной и профессиональной самореализации, необходимым является изучение представлений о будущей профессии студентов-психологов.

Чтобы ответить на вопрос, каковы же представления студентов-психологов о будущей профессии сегодня, целесообразным является выяснить, какими профессионально важными качествами в их представлении должен обладать психолог.

С целью выявления представлений студентов-психологов о профессионально важных качествах психолога-специалиста, весной 2010 на факультете психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина года, было проведено психодиагностическое обследование. Для выявления представлений о профессионально важных качествах психолога - специалиста, был применен психографический опросник Т.П. Зинченко. Опрос осуществлялся в два этапа.

На первом этапе, были опрошены эксперты (в качестве экспертов выступали преподаватели ВУЗа психологического факультета двух кафедр общей и прикладной психологии, а также практической психологии в количестве семи человек), и на основании выделенных ими качеств был составлен «эталон профессионально важных качеств психолога». На втором этапе в опросе участвовали студенты разных курсов, и было осуществлено обобщение представлений студентов каждого курса о профессионально важных качествах психолога, т.е. фактически были выявлены представления студентов-психологов о будущей профессии.

Анализ совпадающих качеств представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Анализ качеств являющихся общими для студентов 1, 2,3,4-го курсов и экспертов.

Качества, выделенные экспертами и студентами	Эксперты	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе		*			*
Умение коротко и ясно спрашивать		*			
Умение видеть несколько возможных решений задачи и мысленно выбирать наиболее эффективное			*		
Способность к легкому общению с другими членами коллектива		*			
Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях		*	*		
Способность быстро принимать решение при изменении ситуации		*			*

<i>Продолжение таблицы 1</i>					
Качества, выделенные экспертами и студентами	Эксперты	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Способность быстро входить в новый коллектив, быстро вырабатывать стратегию своего поведения		*			
Способность активно приспосабливаться к условиям социальной среды					*
Соблюдение моральных норм поведения					*
Настойчивость в достижении цели		*			
Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения		*			
Уравновешенность, самообладание		*			*
Умение согласовывать свою работу с работой других	*		*		
Умение поставить себя на место другого человека			*		*
Умение коротко и ясно спрашивать	*	*			
Умение видеть несколько возможных решений задачи и мысленно выбирать наиболее эффективное	*	*			*
Способность самостоятельно принимать решения	*			*	*
Способность разрешать конфликты, т.е. находить выход из конфликтной ситуации	*		*	*	*
Способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними	*			*	*
Способность ощущать душевное состояние другого человека		*		*	*
Способность охватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме	*	*			
Способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности	*				
Способность найти подход к подчиненным		*			
Способность к эмоциональной отзывчивости на переживания других людей	*				
Способность к обучению, переучиванию	*				*
Способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители			*		
Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях					
Независимость суждений			*		

*Условное обозначение: *- совпадение качеств*

Анализируя данные, полученные в ходе психодиагностического обследования и приведенные в таблице, можно сделать следующие выводы: у студентов, обучающихся на первом курсе количество качеств выделенных как профессионально важные больше, по сравнению с другими курсами очень велико, и приближается к количеству качеств, выделенных экспертами. При этом процент совпадения этих качеств оказался маленьким.

Можно предположить, что представления об этих качествах у студентов

еще не сформировались до конца и что при поступлении на психологический факультет они не были хорошо осведомлены о тех качествах, которые необходимы для будущей профессии. Им свойственно наделять образ психолога, большим количеством качеств, не конкретизируя и, не выделяя специфические качества. Так как 1 курс это начальный этап введения в профессию в их сознании еще пока присутствует идеализированный образ данной профессии.

На 2 курсе студенты выделили меньшее количество качеств, и процент совпадения этих качеств так же оказался не очень большим. Это может быть связано с тем, что на втором курсе студенты становятся уже лучше осведомлены о профессии психолога, и о тех областях, в которых он может специализироваться и что эта область является очень широкой и разноплановой в связи с чем, образ психолога становится более размытым.

Небольшой процент совпадения выделенных качеств экспертами и студентами присутствует и у студентов 3 курса и это может быть связано с тем, что, обучаясь на 3 курсе, студенты впервые выходя на практику, сталкиваются непосредственно с применением необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Таким образом, они могут находиться в процессе переосмысления своих представлений о необходимых ПВК.

В большей степени представления экспертов о ПВК психолога-специалиста соответствуют представления студентам, обучающихся на 4 курсе. Это, скорее всего, связано с тем, что они сталкиваются непосредственно с профессиональной деятельностью, выходя на практику, и уже более четко понимают процесс работы психолога и подмечают те способности и качества, которыми должен обладать психолог-профессионал. К тому же они уже достаточно хорошую теоретическую базу, которую подкрепляет прохождение данной практики. Помимо качеств, совпавших с эталоном, студенты четвертого курса в основном выделяют качества связанные с эмпатийными способностями и нервно-психической устойчивостью, что является неотъемлемой частью профессиональной деятельности психолога – специалиста, что может быть обусловлено стремлением студентов выделять те качества, которые являются универсальными и могут выступать как профессионально важные для любой сферы деятельности психолога.

Таким образом, профессиональные представления студентов-психологов о будущей профессии изменяются в процессе обучения, что может оказать значительное влияние на профессиональное становление. Наибольшее совпадение качеств выделенных студентами с эталоном было выявлено у студентов 4 курса, что может свидетельствовать тому, что у студентов, находящихся на данном этапе обучения, представления о будущей профессии являются наиболее сформированными.

Список литературы:

1. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Автореф. дис. № канд. психол. наук: — М., 1976. — 21 с

2. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э.Ф. Зеер // Рос. гос. проф.-пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
3. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000 г. - 608 с.312-317
4. . Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. 98 с.
5. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Экмос, 1999 г., 352 с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональности деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

О.А. Богатырь

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье освещаются проблемы профессиональной направленности школьников старших классов. Большое внимание уделяется личностным детерминантам: мотивация, ценностные ориентации, адаптация, интеллектуальные особенности. По данной теме было проведено исследование, которое отражено в данной статье.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, профессиональная мотивация, ценностные ориентации, адаптационный потенциал, интеллектуальные особенности.

Выбор профессии – задача достаточно сложная и парадоксальная. Парадокс состоит в следующем. С одной стороны, каждая профессия – это целый сложный мир, на ознакомление с которым нужны годы и учения, и адаптации молодого специалиста к профессиональной общности. При этом, с другой стороны, прежде чем выбрать какую-либо профессию, надо уже заранее знать, из чего выбираешь.

Поэтому, вызывает интерес исследование влияния на успешное профессиональное самоопределение, таких личностных качеств, как мотивация, ценностные ориентации, адаптационные возможности, профессиональная направленность и интеллектуальные особенности.

Выбор профессии отражает определённый уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, выбор профессии, профессиональное самоопределение требуют высокой активности субъекта, зависят от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, степени развития контрольно-оценочной сферы.

В своих работах Е.А. Климов отмечает, «выбор профессии, как и любая ситуация, связанная с умением делать выбор, является сложным образованием в структуре личности. Компоненты, выступающие в качестве факторов — движущих сил профессионального самоопределения, находятся в тесной связи и взаимовлиянии друг на друга. Умение принимать решения и делать выбор

требует от человека определенного уровня зрелости» [1]. В свою очередь А.П. Чернявская [2] выделяет следующие параметры профессиональной зрелости личности человека:

- автономность;
- информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями;
- умение принимать решения;
- умение планировать свою профессиональную жизнь;
- эмоциональная включенность в ситуацию по принятию решения.

Зрелость предполагает также наличие практической и мотивационно-ценностной готовности человека к выбору.

Таким образом, процесс выбора профессии предполагает высокую активность личности. Поскольку ситуация выбора профессии характеризуется многомерностью, для правильного (адекватного) выбора субъекту выбора профессии приходится проделать большую внутреннюю работу, по изучению своих профессиональных интересов, мотивов выбора профессии.

В современном обществе профессий необозримо много. Каждая работа предъявляет некоторые особые требования к занятому ей человеку. Ориентироваться в мире профессий без информационной поддержки невозможно – ни подрастающим людям, ни взрослым. Положение, когда подрастающий человек в ходе образования не получает достаточно полных и систематических сведений о путях своего возможного профессионального развития, препятствует ему в жизненном самоопределении. Поэтому это исследование является актуальным.

Целью работы является изучение особенностей профессиональной направленности у школьников старших классов. В исследовании принимали участие ученики 8 и 11 классов. Всего 47 человек, из 25 девушек и 22 юноши.

Можно предположить что одиннадцатиклассникам, в отличие от восьмиклассников свойственна выраженная профессиональная направленность, четко сложившиеся ценностные ориентации, высокие интеллектуальные способности, оптимальный уровень психологической адаптации, согласованная система профессиональных представлений.

Исследование проводилось в феврале 2010 года. Для этого использовались следующие методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г.Маклакова; методика Голланда, состоящий из 42 пунктов, в каждой по паре различных профессий; КР-3-85, методика Кулагина и Решетникова; методика Шварца, для изучения ценностных ориентаций; методика профессиональная мотивация учащихся.

Сравнительный анализ показал, что ценностные ориентации, в классах являются, одинаковы, это может быть связано с одинаковым социальным положением, возрастными особенностями. Доминирующие ценности – «Универсализм» ($p < 0,05$) понимание, безопасности для других людей и себя, гармония. Она производна от базовых индивидуальных и групповых потребностей.

Выявлен факт что, у школьников 11 класса наблюдается высокая профессиональная мотивация, доминирующей является мотивы социальной значимости ($p < 0,05$),

что может свидетельствовать о стремлении заниматься тем, что будет социально одобрено.

Наиболее высокие показатели интеллектуального теста «Вербальная память», «Арифметический счет», «Аналогии», «Числовые ряды» были получены у учащихся 11 класса. Исходя, из вышесказанного можно сделать вывод, что у школьников развиты математические способности логическое и образное мышление.

В целом при сравнении двух обследованных групп, по методике Голланда, можно предположить, что школьники 11 класса готовы к осознанному выбору профессиональной деятельности, они в состоянии соизмерять свои потребности с имеющимися возможностями и осознают мотивы своего поведения. Как наиболее привлекательные выбираются следующие типы профессий: артистичный и социальный типы. Этот выбор характеризует испытуемых как творческих людей, в отношениях с окружающими опираются на свое воображение и интуицию. Школьники обладают социальными умениями (умение общаться, потребность в лидерстве) и нуждаются в социальных контактах.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. У школьников 11 класса развиты математические, пространственные и логические способности.

2. Юноши и девушки находятся в состоянии осознанного выбора профессиональной деятельности, а также соизмеряют свои потребности с имеющимися возможностями и осознают мотивы своего поведения.

3. Доминирующие ценности терпимость, защита благополучия всех людей и природы, стабильность общества и взаимоотношений.

4. По результатам исследования профессиональной направленности школьников старших классов, ясно, что ученики выбирают артистичный тип. Как обычно, он не живет по правилам и традициям, предпочитает занятия творческого характера. На втором месте, по рейтингу выбираемых профессий социальный тип. Эти люди выбирают работу, связанную с постоянным личным общением. Основными чертами характера являются: стремление поучать и воспитывать, гуманность, способность к сопереживанию (эмпатия), женственность.

Подводя итог нашего исследования, можно сказать, что перед нами встает целый ряд вопросов, требующих дополнительного изучения. Например, следует рассмотреть варианты практической работы со школьниками, руководствуясь теми данными, которые мы получили в ходе исследования.

Кроме того, можно еще раз отметить, что проблема профессионального самоопределения школьников в нашей стране, требует более глубокого, всестороннего и практического изучения.

Список литературы:

1. Климов Е.А Психология профессионального самоопределения. М.:Академия 2004.
2. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации.- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС,2003

М.А. Виниченко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается система профильного обучения как новая форма юношеского образования, организация образовательного пространства и психологическое сопровождение адаптации старшеклассника в образовательной среде профильного обучения.

Ключевые слова: профильное обучение старшеклассников, образовательное пространство, образовательная среда, психологическая безопасность, психологическое сопровождение, здоровье, психологическое здоровье.

В современной психолого-педагогической практике становится очевидным, что учащиеся, находясь в стремительно изменяющихся условиях образовательной среды, нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию (работа психолога с ребенком), а может относиться к условиям, в которых осуществляется жизнедеятельность (учебно-воспитательная деятельность), и, прежде всего к совершенствованию той общности, в которой осуществляется непосредственное взаимодействие субъектов (образования). Особую актуальность приобретает проблема защищенности от психологического воздействия во взаимодействии участников образовательной профильного обучения. Необходимо смоделировать и спроектировать образовательную среду, где личность востребовалась и свободно функционировала, где бы все ее участники чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. Психически здоровой личность может быть лишь в определенных условиях. Одним из важнейших условий является психологическая безопасность образовательной среды.

Таким образом, возможно отметить имеющиеся противоречия: в современном обществе существует четко определенная потребность государства, социальных групп в системе безопасности как для собственного развития, так и для сохранения жизненно-важных объектов и ценностей. В контексте экпсихологии, которая начинает исследовать проблему безопасности не только в отношениях с предметной средой, но и применительно к социальному окружению, это означает поиск путей снижения уровня психологического насилия во взаимодействии людей, в данном случае - субъектов образования.

Профиль обучения предопределяет профессиональный выбор учащихся, от которого в немалой степени зависит и успешность учения в старших классах, подготовка школьников к переходу на следующую образовательную ступень, а в целом и к будущей профессиональной деятельности. Чем точнее будут самоопределение, тем больше вероятность того, что общество получит хорошего специалиста-профессионала. Это приобретает особое звучание в свете того, что школа профессионального обучения является элементом довузовской подготовки, которая закладывает не только основы будущей специальности выпускника, но и дает первое представление о научно-исследовательской работе уча-

щихся, что также является немаловажным фактором профессиональной довузовской подготовки.

Необходимость профессионального выбора в этом возрасте обусловлено внутренними причинами: личностью молодого человека, его внутренней позицией, положением в социуме, желанием получить образование, обеспечить достойное существование. Формирование профессионального самоопределения подростков мы рассматриваем как один из компонентов и важнейших механизмов жизненного самоопределения, которое связано с выявлением наиболее значимых и психологически характерных для личности ориентиров жизни, реализующихся одновременно с практическим освоением подростками социального опыта. В своей работе мы исходим из положения о том, что формирование профессионального самоопределения должно осуществляться целенаправленно в совместной деятельности педагогов, родителей, социальных служб и детей на основе субъект-субъектных взаимоотношений.

В связи с этим, одной из целей школьного образования является расширение образовательного пространства. Реализация данной цели является необходимым условием для расширения круга личностно-значимых для учащихся проблем. В педагогической науке и практике оперируют сегодня понятиями «образовательная среда» и «образовательное пространство». Следует подчеркнуть, что они не идентичны. В научной литературе образовательная среда рассматривается как часть социокультурной среды, как совокупность образовательных институтов и соответствующих им органов управления в кооперации с досуговыми, культурными, клубными, научно-производственными или другими объединениями, ориентированными в одном из направлений своей деятельности на цели образования. Под образовательным пространством обычно понимают осваиваемую учащимся окружающую среду для достижения целей образования. Образовательное пространство человека – это не просто его окружение, а то окружение, которое он воспринимает, на которое реагирует, с которым вступает в контакт, взаимодействует в процессе образовательной деятельности.

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика [2].

Понятия «образовательная среда», «психологическая безопасность образовательной среды», «здоровьесберегающие ресурсы» в современной психологии только начинают разрабатываться [1]. То, что предметом психологического исследования может быть не только человек, но и среда, известно давно. Однако этих исследований намного меньше, что делает данную проблему достаточно актуальной.

В нашем случае, мы рассматриваем, каким образом образовательная среда профильного обучения способствует не только индивидуализации обучения и социализации личности, но и обеспечивает психологическую безопасность образовательной среды и ее здоровьесберегающих ресурсов. Решение данной задачи является не только актуальным на сегодняшний день, но и необходимым, так как требования к учащимся, обучающимся в профильных классах,

увеличиваются, увеличиваются и нагрузки, что не может не сказываться на психологическом состоянии и самочувствии старшеклассников, их психическом здоровье.

Многие исследователи обращают особое внимание на неблагоприятную ситуацию со здоровьем учащихся в школах нового типа. Повышенная учебная нагрузка не проходит бесследно. До 50% гимназистов заканчивают учебный день с признаками сильного и выраженного переутомления. В общеобразовательных школах доля таких детей не превышает 20-30%. К концу учебного года у гимназистов в 2 раза увеличивалась частота гипертонических реакций, а общее число неблагоприятных изменений артериального давления достигало 90%. Проявления повышенной невротизации обнаружены у большинства (до 80%) учащихся школ нового типа.

Основная задача современной школы – обеспечить комфортную среду для всех участников образовательного процесса, которая способствует сохранению и укреплению здоровья.

Интенсификация обучения — один из главных факторов неблагополучия здоровья учащихся — проявляется в разных формах. Объем учебных программ, их информационное насыщение часто не соразмерны с возрастными и функциональными возможностями школьников. В старших классах большинство городских детей вынуждены дополнительно заниматься на подготовительных курсах при вузах или с преподавателями. Повышаются требования на вступительных экзаменах, которые уже мало соответствуют школьным программам.

Один из самых травматичных факторов для здоровья школьников — общая стрессогенная система организации образовательного процесса и проведения уроков многими учителями. До 80% учащихся постоянно или часто испытывают учебный стресс. Отсюда стремительно ухудшающиеся показатели нервно-психического и психологического здоровья.

Таким образом, местом формирования здоровья ребенка сегодня является, к сожалению, не семья, где опыт родителей часто недостаточен, не медицинские учреждения, занимающиеся болезнями и больными детьми, а система образования.

Предлагаемая система профильного обучения не ограничивает общеобразовательное учреждение в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника в выборе различных наборов базовых общеобразовательных, профильных предметов и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию. Во многих случаях это потребует реализации нетрадиционных форм обучения, создания новых моделей общего образования.

В качестве примера реализации одной из модели профильного обучения предлагаются варианты учебных планов для четырех возможных профилей: естественно-математический, социально-экономический, гуманитарный, технологический. Следует отметить, что, возможно, такое построение образовательного процесса, когда комбинации общеобразовательных и профильных предметов дадут самые различные формы профилизации: для общеобразовательного учреждения, для отдельных классов, для групп учащихся.

Многовариантность форм организации профильного обучения. В модели внутри-школьной профилизации общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения). Школа может быть в целом, и не ориентирована на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов предоставлять учащимся (в том числе в форме учебных межклассных групп) возможность реализовать индивидуальные профильные образовательные траектории.

Модель сетевой организации может строиться в двух основных вариантах. Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений вокруг ведущего, которое обладает достаточной материально-технической базой, кадровым потенциалом и выполняет роль «ресурсного центра». Каждая школа, входящая в сеть, обеспечивает изучение в полном объеме базовых общеобразовательных предметов, частично профильных предметов и элективных курсов, исходя из своих возможностей, а остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр». Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования с привлечением дополнительных образовательных ресурсов (дистанционные курсы, заочные школы и др.).

Примером сетевого построения модели профильного обучения является ГОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат» г. Белгорода. Представленная модель призвана помочь профессиональному самоопределению учащихся. В ней отражены основные составляющие сетевого взаимодействия, каждый из которых имеет собственную четко определенную функцию в общей системе взаимодействия в образовательном пространстве профильного обучения в инженерном лицее-интернате.

Учреждение реализует программы основного общего и среднего (полного) общего образования базового уровня и программы среднего (полного) общего образования, обеспечивающие профильную и углубленную подготовку обучающихся по профилям: информационно-математическому, физико-химическому, информационно-лингвистическому, химико-биолого-географическому, социально-экономическому, информационно-технологическому.

Белгородский инженерный юношеский лицей осуществляет сетевое взаимодействие с Белгородским государственным университетом, Белгородским государственным технологическим университетом им. Шухова (НИУС-МиТ), Белгородским региональным институтом повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, ГОУ Гимназия №56 г. Санкт-Петербурга, Общероссийской Малой академии наук «Интеллект будущего».

Образовательная среда как условие и средство развития индивидуальности школьника должна обеспечивать:

- создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий,

обеспечивающих удовлетворение потребности общества и индивидуальных потребностей самих учащихся в их обучении, развитии и социализации;

- создание различных общностей между учащимися и педагогами и между самими учащимися на основе включения их в различные виды совместно-разделенной работы, коммуникативной, исследовательской, проектной, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития;
- создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с указанным образовательным пространством;
- превращение учебного материала в средство создания проблемно-развивающих учебных ситуаций, а учащегося – в субъекта деятельности по их преодолению.

Таким образом, профильное обучение - это *система* специализированной подготовки старшеклассников, направленная на то, чтобы сделать процесс их обучения на последней ступени общеобразовательной школы, более индивидуализированным, отвечающим реальным запросам и ориентациям, способная обеспечить осознанный выбор школьниками своей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Баева И.А., Семкин В.В. Психологическая безопасность и культура образовательной среды // Вестник практической психологии образования. – 2005 - № 3(4). – Июль-сентябрь. – С. 17-21.
2. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: КАРО, 2005.

Т.В. Волкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЧТЕНИЯ УСПЕШНЫХ И НЕУСПЕШНЫХ УЧАЩИХСЯ

Данная статья посвящена сравнительному анализу психологической структуры чтения учеников первого класса, обладающих разным уровнем учебной успешности. Исследование построено на основе концепции системогенеза деятельности (Шадриков В.Д.).

Ключевые слова: психологическая готовность, психологическая структура, деятельность, функциональный блок готовности, учебно-важное качество, базовые качества, ведущие качества, интегральное свойство.

Изучение литературного чтения на ступени начального общего образования в образовательных учреждениях с русским языком обучения направлено на достижение ряд целей, в число которых входит «овладение навыком осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения». Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование чита-

тельской компетентности младшего школьника, которая предполагает владение техникой чтения и приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения [2]. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность обучения по другим предметам начальной, а впоследствии основной школы. В этом отношении определенную важность приобретает вопрос понимания текста младшими школьниками.

Следует отметить, что проблема детского чтения имеет междисциплинарный характер и рассматривается в рамках педагогики, психологии и логопедии.

В нашем исследовании реализован индивидуально-психологический подход. Понимание читаемого мы определяем как интегральное свойство целостной индивидуальности ученика [1]. Ее основой является структура учебно-важных качеств, образующих устойчивые связи.

На основе теоретического анализа и результатов пилотажного исследования были определены учебно-важные качества, входящие в психологическую структуру готовности к овладению чтением [4] (табл.1)

Наше исследование было организовано для 25 учеников. Выборку составили 14 мальчиков и 11 девочек. Исследование психологической структуры деятельности чтения включало в себя 2 этапа.

На первом этапе проводилась диагностика структуры учебной деятельности с помощью методики «Комплексная диагностика готовности к обучению» Нижегородцевой Н.В. А на втором этапе - диагностика структуры деятельности чтения с помощью методики «Комплексная диагностика готовности к чтению» (Нижегородцева Н.В, Волкова Т.В.). На основании интегрального показателя успешности обучения мы поделили учащихся на успешных и неуспешных с целью дальнейшего анализа их психологической структуры деятельности чтения. Необходимость введения полярных групп продиктована возможностью анализа психологической структуры чтения каждой группы и выявления характера взаимосвязи между психологической структурой учебной деятельности и психологической структурой чтения у успешных и неуспешных учащихся.

Исходя из положения Нижегородцевой Н.В. о том, что учебная деятельность является универсальной основой для усвоения новых для учащегося видов деятельности [1], целесообразно провести анализ психологической структуры учебной деятельности. Вышеупомянутый анализ был проведен на основании данных, полученных в ходе диагностики готовности к началу школьного обучения с помощью методики «Комплексная диагностика готовности к обучению» (Нижегородцева Н.В.). Одна из подструктур учебно-важных качеств включила в себя мотивы учения, вводные навыки, графический навык, уровень обобщений и произвольную регуляцию деятельности, что частично соотносится с данными, полученными Нижегородцевой Н.В. Более того, есть положительная корреляция между интегрированным показателем успешности и индивидуальным индексом готовности ($R = 0,54$, при $p < 0,01$, $n = 24$).

Психологическую структуру деятельности чтения мы рассматриваем как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. На се-

годняшний день проведен компонентный и структурно-функциональный анализ.

Таблица 1. - Психологическая структура деятельности чтения

№	Функциональный блок готовности	Учебно-важное качество	Сокращение
1	Личностно-мотивационный	мотивация чтения	МЧ
		мотивация учения	МУ
		отношение к школе	ОШ
		отношение к себе	ОС
2	Принятие учебной задачи	принятие задачи	ПЗ
3	Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения	смысловая догадка	СД
		техника чтения	ТЧ
		правильность чтения	ПЧ
		объем активного словаря	АС
		объем пассивного словаря	ПС
		знание морфологии	ЗМ
		знание синтаксиса	ЗС
4	Информационный	зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур	ЗВ
		целостность восприятия	ЦВ
		удержание зрительных стимулов	УЗС
		логическое мышление	ЛМ
		оперативная память	ОП
		творческое воображение	ТВ
5	Управление деятельностью	обучаемость	Об
		произвольная регуляция деятельности	ПРД

Таблица 2.- Основные показатели структуры готовности к овладению чтением как деятельностью у учащихся первого класса

№	Показатели психологической структуры	Значение
1	Средний вес компонента	14,4
2	Базовые УВК	М, ПЗ, ЗМ, Об, ТЧ, ПЧ, ЖЧ
3	Ведущие УВК	ПЗ, ЗМ, ТЧ, ПЧ,
4	Количество компонентов структуры	19
5	Общее количество корреляций в структуре	179
6	Количество «сильных» корреляций УВ	73
7	Индекс когерентности структуры	289
8	Индекс дифференцированности структуры	8
9	Индекс организованности структуры	281
10	Количество корреляций показателя успешности чтения с компонентами структуры ($P > 0,73$)	8
11	Корреляция интегрального показателя развития психологической структуры чтения (ИГЧ) с показателем успешности чтения (ИПУЧ) ($P > 0,54$)	0,68

Примечание: М – мотивы учения, ПЗ – принятие задачи, ЗМ – знание морфологии, Об – обучаемость, ТЧ – техника чтения, ПЧ – правильность чтения.

Компонентный анализ предполагает определение индивидуально-психологических качеств, входящих в структуру деятельности и обуславливающих успешность ее выполнения. В ходе структурно-функционального анализа подсчитывается «вес» и изучается характер функциональных связей на различных этапах освоения деятельности [4].

Рассмотрим общие для выборки показатели структуры готовности.

Учебно-важные качества учеников первого класса образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру деятельности чтения учеников первого класса вошли 19 УВК из 20. Отсутствует такое учебно-важное качество как узнавание зрительных стимулов. Наибольший вес среди базовых качеств имеет УВК «принятие задачи» – 32. В ходе анализа было выявлено, что восемь УВК образуют сильные корреляционные связи с интегральным показателем успешности чтения. Это такие качества как «принятие задачи» (0,82), «знание морфологии» (0,83), «техника чтения» (0,87) и «правильность чтения» (0,89). Это ведущие УВК.

И базовыми, и ведущими являются такие УВК как «принятие задачи», «знание морфологии», «техника чтения» и «правильность чтения».

Индекс дифференцированности системы (ИДС) составляет 8 единиц при индексе когерентности в 289 единиц, что позволяет говорить о высоком уровне организованности системы (281 единица).

При рассмотрении распределения интра- и интерфункциональных связей в структуре чтения у учащихся 1 класса обнаруживается большое количество интерфункциональных (межблоковых) связей, что может говорить о целостности психологической системы деятельности. Также наблюдается большое количество интрафункциональных (внутриблоковых) связей в III функциональном блоке, что в будущем может обеспечить возможность активной перестройки внутри этого блока в связи с изменяющимися в процессе деятельности задачами.

Индекс готовности к чтению обнаруживает значимую положительную корреляцию с интегральным показателем успешности чтения (0,58 при $p < 0,01$), а также еще с 12 УВК психологической структуры чтения («принятие задачи», «мотивы учения», «смысловая догадка», «знание морфологии», «зрительное восприятие», «целостность восприятия», «узнавание зрительных стимулов», «логическое мышление», «обучаемость», «техника чтения», «правильность чтения»).

Разделим выборку на полярные группы (успешные и неуспешные учащиеся) по признаку «интегральный показатель успешности обучения».

Учебно-важные качества учеников первого класса образуют взаимосвязи разных уровней значимости. В психологическую структуру деятельности чтения успешных учеников вошли 18 УВК из 21, а неуспешных – 17 из 21. У первой группы отсутствуют такие УВК как «отношение к школе», «отношение к себе» и «пассивный словарь», у второй группы – «отношение к школе», «активный словарь», «целостность восприятия», «узнавание зрительных стимулов».

Таблица 3. - Основные показатели структуры готовности к овладению деятельностью чтения у полярных групп учащихся

№	Показатели психологической структуры	Успешные учащиеся	Неуспешные учащиеся
1	Средний вес компонента	11,8	5,5
2	Базовые УВК	М, ПЗ, ЗМ, ЛМ, ТЧ, ПЧ	ПЗ, ЗМ, ТЧ, ПЧ
3	Ведущие УВК	ПЧ, ТЧ, ЗМ	ТЧ, ПЧ, ЗМ
4	Количество компонентов структуры ($P>0,85$)	18	16
5	Общее количество корреляций в структуре	152	76
6	Количество «сильных» корреляций УВК ($P>0,85$)	60	13
7	Индекс когерентности структуры	288	106
8	Индекс дифференцированности структуры	5	12
9	Индекс организованности структуры	283	94
10	Количество корреляций показателя успешности чтения с компонентами структуры ($P>0,85$)	2	4
11	Корреляция интегрального показателя развития психологической структуры чтения (ИГЧ) с показателем успешности чтения (ИПУЧ)	0,64 ($p<0,05$)	0,24($p<0,05$)

Наибольший вес среди базовых качеств в группе «успешных» имеют такие УВК как «принятие задачи» – 27, «знание морфологии», «техника чтения», «правильность чтения» – по 26; у «неуспешных» - те же самые УВК, но имеющие иной вес в своей структуре: «принятие задачи» – 13, «правильность чтения» и «знание морфологии» – по 10. Таким образом, набор базовых УВК, имеющих наибольший функциональный вес, одинаковый в обеих группах учащихся. Следует отметить, что базовые учебно-важные качества как успешных, так и неуспешных в учении первоклассников представляют не все функциональные блоки психологической структуры деятельности. Отсутствуют УВК, представляющие IV блок (качества, которые обеспечивают восприятие, переработку и сохранение информации). Это может говорить о том, что к концу 1 класса чтение еще не представляет собой деятельность, а является элементарной формой, что согласуется с выводами предыдущих исследований [1].

В ходе анализа было выявлено, что некоторые УВК образуют сильные корреляционные связи с интегральным показателем успешности чтения. У успешных учащихся это такие качества как «правильность чтения» (0,85), «техника чтения» (0,76), «знание морфологии» (0,75). Это ведущие УВК для группы успешных учащихся. У неуспешных – те же самые качества, но с другим коэффициентом корреляции - «правильность чтения» (0,94), «техника чтения» (0,86), «знание морфологии» (0,76). Таким образом, ведущими и в той, и в дру-

гой группе являются одни и те же качества. И базовыми, и ведущими для обеих групп учащихся являются такие УВК как «знание морфологии», «техника чтения» и «правильность чтения». Все эти качества входят в третий функциональный блок готовности.

Общее количество корреляций в структуре деятельности чтения у успешных учащихся в 2 раза больше, чем у неуспешных (152 и 76 соответственно), количество «сильных» корреляций УВК у успешных больше в 2 раза, чем у неуспешных (95 и 39 соответственно)

Индекс дифференцированности системы (ИДС) составляет 5 единиц при индексе когерентности в 288 единиц, что позволяет говорить о высоком уровне организованности системы (283 единицы).

У неуспешных за счет большего индекса дифференцированности структуры и меньшего более чем в 2 раза индекса когерентности структуры, индекс организованности структуры меньше в 3 раза и составляет 94 единицы. Принимая во внимание вышесказанное, разницу корреляции индекса готовности к чтению и интегрального показателя успешности освоения чтения (0,64 и 0,24), а также количество корреляций показателя успешности чтения с компонентами структуры (2 и 4), можно сделать вывод о том, что психологическая структура чтения неуспешных учащихся менее развитая, чем у успешных в начале обучения школьников. Таким образом, успешные в обучении учащиеся имеют меньше трудностей при овладении чтением как деятельностью.

Список литературы:

1. Нижегородцева Н.В. Методология системогенетического исследования деятельности [Текст]//Н. В. Нижегородцева / Н.В.Нижегородцева, Е.В.Карпова, Н.П. Ансимова Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования второго поколения. Литературное чтение[Текст]// М., 2009.
3. Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации [Текст] // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1979. – с 3-18.
4. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] // В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. - 183 с.

С.Н. Гозлев

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

Статья раскрывает проблему несоответствия ожиданий личностного роста старшими подростками от работы в органах школьного самоуправления, являющихся неотъемлемой частью образовательного процесса. Проведённое в 2008-10 годах исследование, описывает схему психологических представлений подростков о собственном личностном развитии, и сравнивает ожидания с результатом годовой деятельности в школьном самоуправлении.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, личностные особенности, школьное самоуправление, личностное развитие, лонгитюд, ДМО Т.Лири, психологический компонент образования.

Развитие личности ребёнка в рамках образовательной системы – один из центральных вопросов психологии детства. По мнению Г.М. Андреевой, активность личности теоретически может определяться различным образом, но экспериментально она часто рассматривается через анализ способов принятия решения. При этом принципиально то, насколько школа обеспечивает, облегчает или обучает принятию таких решений [1]. В ситуации подросткового кризиса процесс такого обучения осложняется нестабильными «внутренними условиями» личности, тем самым подростковым кризисом.

Неконтролируемых факторов, влияющих на развитие личности подростка с каждым днём всё больше: неограниченный доступ в Интернет, открытый вход на «взрослые» мероприятия, общедоступность книг, видео и аудио продуктов различного содержания.

В такой ситуации остро стоит вопрос целенаправленного влияния на развитие личности подростков. Один из вариантов создания условий для развития личностных качеств предлагает школа, создавая специальное пространство, моделирующее систему общественных отношений – органы самоуправления учащихся (ОСУ). При анализе статей и документов, в частности положения о Дне Самоуправления [3] и экспертных заключений (педагоги и психологи Екатеринбурга, работающие с подростками), нами были встречены следующие указания на функции органов ученического самоуправления: развитие инициативы, самостоятельности и активности; личностное развитие школьников.

По запросу администрации школ, с 2008-09 году в 4 гимназиях лицеях города Екатеринбурга было проведено исследование, направленное на выявление личностных особенностей подростков, участвующих в школьном самоуправлении. Педагоги, курирующие работу ОСУ, ставили вопрос о том, как меняются личностные особенности подростков (уверенность, инициативность, самостоятельность) в следствие участия школьников в деятельности самоуправления.

На основании экспертных заключений и анализа литературы, было выведено две гипотезы. Во-первых, мы предположили, что школьники, пришедшие в органы самоуправления более настойчивы в достижении целей и уверены в себе, в сравнении со сверстниками. Во-вторых, уверенность в себе и настойчивость в достижении цели усиливаются при участии в ученическом самоуправлении.

При помощи методик «ДМО Т.Лири», «исследование самооценки Дембо-Рубинштейн», и разработанной при помощи экспертов анкеты, мы исследовали следующие личностные компоненты: «уверенность в себе», «инициативность», «склонность к сотрудничеству», «независимость-подчиняемость» и другие параметры, предусмотренные инструментарием. Особый акцент был сделан на изучении самооценки школьников, как особо значимого компонента Я-концепции в этом возрасте [2]. Для математической обработки данных были

использованы критерии Манна-Уитни и Вилкоксона.

В экспериментальную группу вошли участники школьного самоуправления 4 гимназий и лицеев Екатеринбургa, а в контрольную группу – их одноклассники, группы были уравнены по полу и возрасту. Первый срез проводился в начале учебного года (октябрь 2008г), второй – в конце (мае 2009г). Таким образом мы получили два направления сравнения: различия между результатами группами, и внутри групп в динамике (октябрь и май).

Результаты первого, осеннего, среза показали, что школьники, участвующие в самоуправлении, демонстрируют нормальные интерперсональные ориентации. При этом большинство из них (93,3%) видят себя уступчивыми, зависимыми, конформными, но при этом стремятся к усилению до «экстремального» авторитарных качеств личности, развитию самостоятельности и умения отстаивать своё мнение. В образе «Я»-идеального наблюдается стремление к развитию доминантных установок (например, по октану «Авторитарность» разница между «Я»-реальным и «Я»-идеальным составила 50%). Контрольная группа показала меньше тенденций к развитию этих качеств. При этом статистическая обработка результатов не выявила значимых различий между группами по показателям «настойчивость» и «уверенность в себе», что опровергло первую гипотезу исследования.

При этом, нами были выявлены высокие ожидания участников самоуправления от участия в работе ОСУ. Школьники указали, что смогут развить в себе общительность (100% испытуемых экспериментальной группы), уверенность (76,6%), самостоятельность (69,3%). Реже будут проявляться конфликтность (86,3%) и грубость (66%). Это давало возможность предположить, что вторая гипотеза найдёт своё подтверждение.

Однако, результаты весеннего среза, опровергли и вторую гипотезу. Не было выявлено ни одного статистически значимого различия между срезами и в экспериментальной, и в контрольной группах. Это даёт основания говорить о том, что личностное развитие протекало с одинаковой интенсивностью у обеих групп.

В результате исследования ни одна из гипотез не подтвердилась. Не было выявлено статистически значимых различий между личностными особенностями учеников, участвующих в ОСУ, и их одноклассников. То есть уверенность в себе и умения достигать целей не является отличительной особенностью учеников, идущих в самоуправление.

Так же не нашли подтверждения предположения об изменении уровня выраженности личностных качеств учеников, участвующих в самоуправлении. Ни одного статистически значимого изменения между срезами (осень и весна) ни в одной из групп не выявлено. Не оправдались высокие ожидания развития коммуникативных способностей, организаторских умений и навыков самоконтроля, о которых подростки-активисты писали в анкетах осенью. Вероятно, поэтому часть школьников за время исследования покинула ОСУ.

Возможно это говорит о том, что реальная деятельность, предлагаемая подросткам в ОСУ, не направлена на достижение результата, заявленного в положениях об органах самоуправления и не удовлетворяет тех ожиданий (детер-

минированных возрастными особенностями), с которыми подростки идут в ОСУ.

Скорее всего, участие в самоуправлении имеет свои положительные стороны, которые находятся за рамками нашего исследования: творческое развитие или элементы профессиональной ориентации подростков. Но это не отменяет того факта, что школьники приходят в ОСУ с конкретными ожиданиями личностного развития, и, не получив способа удовлетворения, покидают самоуправление, отмечая, что деятельность в ОСУ не является для них полезной, значимой, развивающей.

Решение этой проблемы видится нам, как минимум, в двух областях: либо изменение ожиданий подростков, либо изменение деятельности органов самоуправления. Первое направление может быть реализовано через разъяснение школьникам тех конкретных знаний и умений, которые они могут получить в ОСУ, выявление ожиданий подростков и консультирование, направленное на предоставление информации о том, в какой деятельности они могут реализовать ожидания, например, в районной общественной детской организации.

Второй путь — изменение нормативных документов и перестройка ОСУ в школах, расширения зоны ответственности школьников-активистов, введение психологического компонента в программу ОСУ. Это теоретическая и практическая подготовка педагогов, работающих с ОСУ, а так же поддержка подростков в процессе личностного совершенствования. Введение в ОСУ обучающих и развивающих занятий, совместное планирование деятельности ОСУ, систему анализа деятельности и закрепления полученных умений и навыков.

В этих направлениях мы намерены продолжать исследовательскую деятельность.

Список литературы:

1. Андреева Г.М., Социальная психология - М.: Наука, 1994 - 375с.
2. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 368с.
3. Панченко С.А., «Ученическое самоуправление – школа личностного становления учащихся» Сайт общероссийского педагогического экспертного Интернет-сообщества www.schoolexpert.ru/public?id=273

Н.В. Головешкина, А.М. Рыбель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования взаимосвязи успешности обучения и личностных характеристик старших школьников. Сочетание определенных личностных характеристик старших школьников отражается на их успеваемости и обуславливает ее. Адекватная самооценка, высокий уровень адаптационных способностей и мотивация на обучение способствует лучшему усвоению учебного материала и применению полученных знаний на практике, в то время как высокий уровень тревожности и слабая мотивация снижают интерес к учебе и, как следствие, отрицательно сказываются на успешно-

сти обучения старшеклассников.

Ключевые слова: личностные характеристики, успешность обучения, уровень интеллектуального развития.

Проблема взаимосвязи личностных характеристик и успешности обучения старших школьников, несмотря на долгую историю исследования, остается дискуссионной. Сегодня многими исследователями отмечается снижение уровня успеваемости, особенно в средних и старших классах. Ряд авторов связывают данное обстоятельство со сложными современными социально-экономическими условиями жизни, с изменением системы ценностей и другими причинами. Низкий уровень школьной успеваемости говорит о снижении эффективности учебной деятельности школьников и, в целом, системы школьного образования, что может быть обусловлено целым рядом причин. К числу таких причин могут быть отнесены: уровень и темпы интеллектуального развития, особенности существующих учебных программ, особенности деятельности педагогического коллектива и многое другое. Но большее значение имеют личностные характеристики школьников, так как они будут влиять на успешность усвоения материала школьной программы и на адаптацию к школьной среде. Однако их сочетание по-разному будет отражаться на учебном процессе у разных учеников.

Таким образом, *целью* работы является изучение взаимосвязи личностных характеристик и успешности обучения учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

1. Изучить интеллектуальные особенности старших школьников;
2. Изучить личностные особенности, оказывающие влияние на успешность адаптации: тревожность, самооценку, мотивацию учения, социометрический статус старших школьников;
3. Определить взаимосвязь личностных характеристик и успешности обучения старших школьников;
4. Провести сравнительный анализ личностных характеристик старших школьников по следующим параметрам – пол, состав семьи, успешность обучения, высокая и низкая самооценка.

Предмет: взаимосвязь личностных характеристик и успешности обучения учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Объект: учащиеся девятых, десятых и одиннадцатых классов Муниципального образовательного учреждения «Светогорской средней школы №2»

Гипотеза: успешность обучения старшеклассников связана со следующими личностными характеристиками – тревожностью, самооценкой, адаптационными способностями, мотивацией обучения.

В исследовании приняли участие учащиеся старших классов (9-11 класса) Муниципального образовательного учреждения «Светогорской средней школы №2» в количестве 58 человека в возрасте от 15 до 18 лет, из которых 29 мальчиков и 29 девочек. Более подробная характеристика выборки представлена в

таблице 1.

Таблица 1 - Характеристика выборки испытуемых

Курс обучения	Юноши	Девушки	Полная семья	Неполная семья	Всего человек
11 класс	12	10	11	11	22
10 класс	10	10	10	10	20
9 класс	7	9	8	8	16

Исходя из цели и задач исследования, были применены следующие методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г.Маклакова; батарея интеллектуальных тестов «КР 3-85» Б.В. Кулагина и М.М. Решетникова; методика «Исследования самооценки с помощью процедуры ранжирования» (модификация методики С.А. Будасси); шкала личностной тревожности А.М. Прихожан; методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» Г.Н.Казанцевой; методика «Исследование социометрического статуса».

Для анализа результатов были использованы корреляционный анализ и t-критерий Стьюдента, а также использовалась описательная статистика.

В результате проведенного исследования было получено, что средний показатель общего интеллектуального развития старшеклассников в целом находится на низком уровне. Данный факт можно объяснить возрастными особенностями, так как у старшеклассников еще идет развитие интеллектуальных способностей, и они еще не достигли своего пика развития, и данный показатель скорей всего с каждым годом будет увеличиваться.

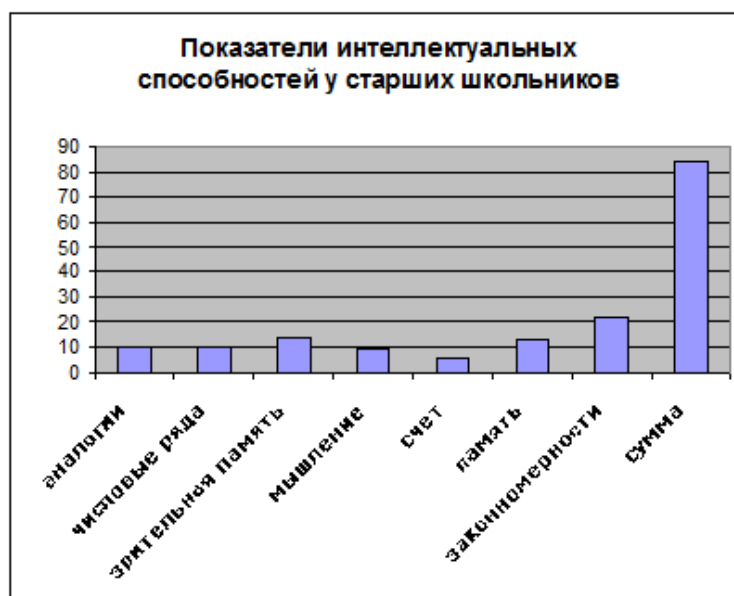


Рисунок 1 - показатели старших школьников по методике «КР 3-85».

Было выявлено, что большинство старшеклассников имеют низкий уровень интеллектуального развития (59%), средний уровень развития интеллектуальных способностей имеют 41% учащихся старших классов,

высокий уровень развития интеллекта не был выявлен ни у одного школьника.

При сравнении выборки более и менее успешных были получены следующие различия: уровень общего интеллектуального развития выше у успешных, чем у менее успешных. Вероятно, это можно объяснить тем, что успешные школьники более старательны, они больше интересуются разной информацией (не только той, которая необходима для подготовки к школьным предметам) и имеют более глубокие знания. Зрительная и вербальная (словесная) память также у успешных школьников лучше развита.

Таблица 2. – Показатели интеллектуального развития успешных и менее успешных школьников

Показатели	Успешные (n=24)	Менее успешные (n=34)	Значения t- критерия (t=2,002 при p<0,05)
Аналогии	11,33±0,75	9,67±0,79	1,508
Числовые ряды	10,71±0,55	10,18±0,63	0,628
Зрительная память	15,33±1,06	12,29±0,87	2,215
Образное мышление	9,42±1,04	9,24±0,86	0,134
Арифметический счет	5,71±0,76	5,24±0,49	0,526
Вербальная память	15,75±1,36	11,44±0,97	2,580
Установление закономерностей	22,5±1,13	21,5±1,01	0,659
ОИР	90,79±4,03	79,56±3,53	2,096

В дальнейшем были проанализированы различия в психическом развитии у юношей и девушек. Было установлено, что у девушек вербально-логическое мышление и логическая память и внимание лучше развито, чем у молодых людей.

При делении выборки на классы выявилось, что существуют различия между интеллектуальными способностями школьников 9-го класса и учащихся 10-го и 11-го классов. Вероятно, это можно объяснить тем, что в данный возрастной период идет развитие познавательных способностей, что дает толчок к повышению общего интеллектуального уровня. Было выявлено, что вербальная память и образное мышление у десятиклассников лучше развита чем у девятиклассников, то есть уровень кратковременной памяти и пространственно-образного мышления с каждым годом возрастает. Кроме того, вербально-логическое или понятийное мышление лучше развито у одиннадцатиклассников, чем у девятиклассников. Вероятно, это можно объяснить учебной нагрузкой, так как в старших классах учащиеся больше используют в учебном плане различными понятиями, чем девятиклассники. Логичность мышления также с каждым годом увеличивается, учащиеся начинают строить свое мышление в строгой последовательности рассуждений, с учётом всех существенных сторон в исследуемом объекте, всех возможных его взаимосвязей. При делении выборки на школьников, воспитывающихся в полной семье и школьников, воспитывающихся в неполной семье, значимых различий в уровне интеллектуального развития не было выявлено.

В результате исследования мотивационной сферы старшеклассников было установлено, что для большинства старших школьников любимым предметом является физкультура и информатика, затем алгебра, русский, английский язык и обществознание. Данный выбор они объясняли тем, что им данный предмет «просто интересен» или они «получают удовольствие при его изучении». Если же посмотреть по классам, то можно увидеть, что в одиннадцатом классе учащиеся выбирают любимый предмет тот, который «необходим для поступления в вуз». Нелюбимыми школьными предметами старших школьников являются алгебра, физика и литература. Данный выбор они объясняют тем, что предмет «не интересен», «трудно усваивается» или они «не получают удовольствие при его изучении». В одиннадцатом классе нелюбимым школьным предметом является тот, знания по которому «не нужны для будущей профессии».

На вопрос «почему ты учишься?» большинство старшеклассников ответили «это мой долг» (21%), на втором месте – «хочу быть грамотным» (15%), на третьем месте – «для расширения умственного кругозора» (11%), то есть у большинства учащихся выражены познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, умениями и так далее).

При делении выборки на успешных и менее успешных было выявлено, что любимым школьными предметами у успешных являются русский язык (13%), алгебра (13%) и физкультура (13%), данные предметы они выбирают потому что они «им интересны» и «получают удовольствие при его изучении». У менее успешных учащихся любимыми школьными предметами являются такие предметы, как информатика (18%) и физкультура (18%), они их выбирают, потому что «предмет интересен» или «предмет занимателен».

Нелюбимыми школьными предметами у успевающих является алгебра (25%), химия (19%) и физика (19%), данный выбор они объясняют тем, что «предмет неинтересен», «трудно усваивается» или «не получают удовольствие при его изучении». У менее успешных нелюбимые предметы алгебра (29%), химия (25%) и физика (14%), данный выбор они объясняли тем, что «предмет им неинтересен» или «трудно усваивается».

При исследовании тревожности было выявлено, что средний показатель общей тревожности у старшеклассников находится на среднем уровне, это может говорить о том, что большинство школьников на данный момент не испытывают повышенного беспокойства, ни страха ни тревоги в специфических социальных ситуациях связанных или с экзаменационными испытаниями или с повышенной эмоциональной нагрузкой. Также средний показатель по шкалам школьная, самооценочная и межличностная тревожности находится на среднем уровне, то есть как правило у школьников не вызывают страх такие ситуации, как отвечать у доски, писать контрольные работы, общаться с учителем, с одноклассниками и сверстниками и они адекватно оценивают себя, свои силы и способности.

В результате разделения выборки на школьников, воспитывающихся в полной и учащихся, воспитывающихся в неполной семьях, были получены следующие различия – учащиеся, где семья неполная, более тревожны, чем учащиеся, у которых родители живут вместе, то есть у них более высокий уровень

общей тревожности, самооценочной и межличностной. Вероятно, это можно объяснить тем, что учащиеся из полных семей чувствуют себя более уверенно и защищены, зная, что в неприятных ситуациях на их защиту встанут оба родителя. При сравнении выборки школьников, имеющих высокую самооценку и школьников имеющих низкую самооценку, было выявлено, что учащиеся с низкой самооценкой более тревожны, чем учащиеся с высокой.

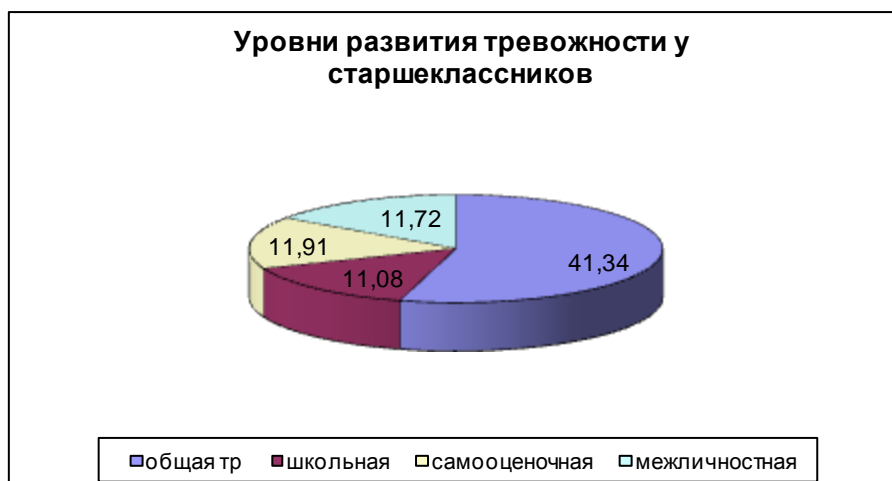


Рисунок 2 – средний показатель тревожности у старшекласников.

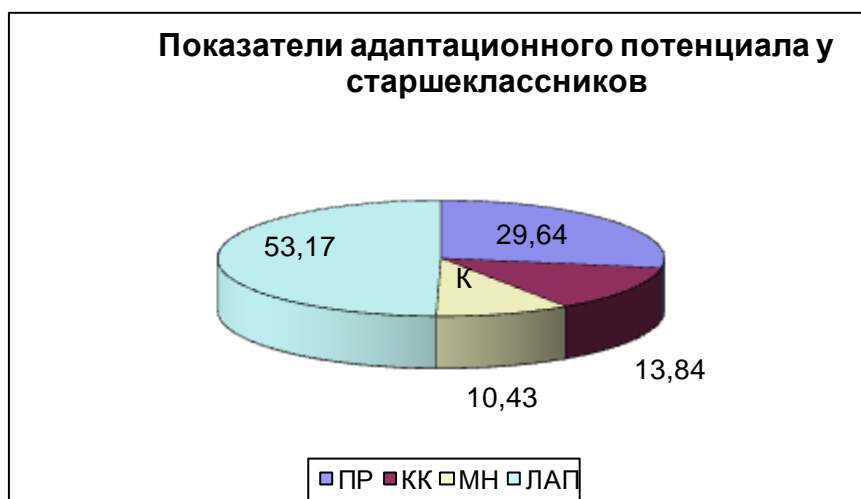
Показатели личностного адаптационного потенциала у школьников достигают высокого уровня, что характеризует их как, лиц, которые достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, они достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность у старших школьников находится на удовлетворительном уровне, то есть умение достичь контакта и взаимопонимания с окружающими у них развито удовлетворительно, они чаще всего адекватно воспринимают предлагаемую для них определенную социальную роль и могут адекватно урегулировать свое взаимодействие со средой.

При сравнении выборки школьников, имеющих высокую самооценку и школьников имеющих низкую самооценку, было выявлено, что поведенческая регуляция и адаптивные способности лучше развиты у школьников имеющих высокую самооценку, чем у школьников с низкой самооценкой. Вероятней всего школьники с высокой самооценкой обладают более высоким уровнем нервно-психической устойчивости чем старшекласники с низким уровнем самооценки, что помогает им легче адаптироваться к различным стрессовым ситуациям, таким как экзамен, контрольные работы и так далее.

При делении выборки на классы были получены следующие различия: моральная нормативность лучше развита у десятиклассников, чем у одиннадцатого класса, то есть у них выше уровень социализации, они более адекватно оценивают свою роль в коллективе и больше ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения. При сравнении десятиклассников и девятиклассников было выявлено, что коммуникативный потенциал лучше развит у десяти-

классников, то есть они более коммуникабельны и не конфликтны, чем девятиклассники. Вероятно, это можно объяснить тем, что в десятом классе был сформирован новый коллектив и школьникам пришлось устанавливать между собой контакты, вливаться в коллектив.

При исследовании самооценки было выявлено у большинства старшеклассников самооценка достигает среднего уровня (40%), высокая самооценка у 38% учащихся старших классов, у всех остальных самооценка находится на низком уровне.



Примечания: ПР — поведенческая регуляция, КП — коммуникативный потенциал, МН — моральная нормативность, ЛАП — личностный адаптационный потенциал.

Рисунок 3 – показатели адаптационного потенциала у старшеклассников

Корреляционный анализ показал, что существует прямая связь между такими показателями как школьная тревожность и самооценка ($r = 0,86$ при $p < 0,01$), то есть чем выше у учащегося самооценка, тем выше у него уровень школьной тревожности. Вероятнее всего это можно объяснить тем, что высокая самооценка предполагает определенный уровень знаний и, например, при ситуации оценки знаний школьника уровень тревожности возрастает, так как при негативной оценке ставятся под сомнение его знания, а, следовательно, может упасть самооценка.

Значимая взаимосвязь существует и по показателям школьная тревожность и коммуникативный потенциал ($r = 0,41$ при $p < 0,01$), то есть чем выше уровень школьной тревожности, тем ниже коммуникативный потенциал. Это может говорить, что о том, что учащиеся с высокой школьной тревожностью боятся общаться с учителем, отвечать у доски, так как все это влечет проверку знаний и тем самым они стараются как можно меньше контактировать с окружающими, чтобы не попадать в такие ситуации.

В результате исследования было выявлена взаимосвязь между показателями коммуникативного потенциала и уровня самооценки ($r = 0,33$ при $p < 0,05$), то есть чем выше у школьника уровень самооценки, тем выше коммуникативный потенциал. Это может говорить о том, что ученик с высокой самооценкой

как правило, легко устанавливает контакты с одноклассниками, сверстниками, учителями и окружающими, и не конфликтен. Также существует взаимосвязь между уровнем самооценки школьника и личностным адаптационным потенциалом ($r = -0,32$ при $p < 0,05$). Это может говорить, что школьники с высоким личностным адаптационным потенциалом как правило, эмоционально устойчивы, не конфликтны, уверены в своих силах и способностях.

Также были выявлены взаимосвязи успешности обучения с уровнем интеллектуального развития, зрительной и вербальной (словесной) памяти. Вероятно, это можно объяснить тем, что успешность обучения зависит не только от усердности и направленности на результат, но и от восприятия материала, его переработки. Поскольку обучение в школах является наглядно-образным, то есть материал воспринимается в основном зрительными анализаторами, то в процессе обучения немаловажное значение играет зрительная память. Закрепляется полученный материал обычно в письменном виде, в виде конспектов уроков, что помогает тренировать вербальную (словесную) память. Развитие этих двух видов памяти обуславливает и развитие интеллектуальных способностей личности, и эти три компонента обуславливают успешность обучения.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие *выводы*:

1. Большинство старшеклассников имеют низкий уровень интеллектуального развития (59%), средний уровень развития интеллектуальных способностей имеют 41% учащихся старших классов. Уровень общего интеллектуального развития выше у успешных школьников, чем у менее успешных, так же как и уровень зрительная и вербальная (словесная) память.

2. Показатель общей тревожности у старшеклассников находится на среднем уровне. Средний показатель по шкалам школьная, самооценочная и межличностная тревожности находится также на среднем уровне. Средний показатель личностного адаптационного потенциала у школьников имеет высокий уровень, что характеризует их как, лиц, которые достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности. У большинства старшеклассников (40%) самооценка находится на среднем уровне развития, высокая самооценка у 38% учащихся старших классов, а у 22% школьников самооценка находится на низком уровне.

3. Успешность обучения связана с такими характеристиками как общий уровень интеллектуального развития, зрительная и вербальная (словесная) память. Половые различия также влияют на уровень обучения старшеклассников. Так, например, у девушек лучше развита функции вербального логического (понятийного) мышления, памяти и внимания, чем у юношей.

4. Исходя из данных корреляционного анализа было получено, что значимая связь существует между школьной тревожностью и такими параметрами как: самооценкой, то есть чем выше у учащегося уровень школьной тревожности, тем выше у него самооценка; с коммуникативным потенциалом. Также коммуникативный потенциал имеет прямую корреляционную взаимосвязь с уровнем самооценки. В результате исследования были выявлены взаимосвязи

успешности обучения с уровнем интеллектуального развития, зрительной и вербальной (словесной) памятью.

Список литературы:

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
2. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2005. – 583 с.
3. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: «прайм – ЕВРОЗНАК»; 2004.

А.В. Жемчужникова

**ВНЕУЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СПОСОБ СТАНОВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛА**

В настоящее время обществу нужны инициативные и самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность.

В процессе обучения в вузе происходит первичное освоение профессии, определяется жизненная и мировоззренческая позиция молодого человека, изучаются индивидуализированные способы деятельности, формы поведения и общения. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности и личностного развития студента, и его профессионального становления как специалиста.

Ключевые понятия: воспитательная деятельность, внеучебная активность, формы внеучебной работы, профессионал, компетенции, общекультурная компетентность.

Проблема гармоничного воспитания молодого человека в настоящее время привлекает внимание специалистов российской и зарубежной науки.

Каждая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств и способностей, в структуре которых под влиянием ее специфики проявляются профессионально значимые из них.

В высших учебных заведениях должна создаваться среда, обеспечивающая условия для эффективной учебной и воспитательной деятельности, реализации потребности в общественной активности, творчестве и культурном совершенствовании, которая будет способствовать становлению самостоятельных, компетентных специалистов. Это предъявляет высокие требования не только к образовательной деятельности, но и к сфере обеспечения внеучебной деятельности студентов.

Теоретические вопросы становления и развития профессионала разрабатывали такие психологи, как Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.А. Бодров, Т.М. Белокрылова, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.Р. Фонарев и др. Изучению различных аспектов, касающихся внеучебной работы, также посвящено немало исследований: особую роль внеучебной деятельности в развитии личности отводили Р.Оуэн, Дж.Дьюи, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко и т.д; самореализации молодого

человека были посвящены труды Р.Бернса, И.В.Дубровиной, И.С.Когана; внеурочная воспитательная работа - в трудах Э.Ашхаруа, А.К.Бруднова; современные исследования проблемы внеурочной работы в вузе представлены работами А.К.Бруднова, В.И.Казаренкова, В.В.Полукарова; проблемы внеучебной работы в вузе - в трудах А.Бартоломей, М.Б.Немировского, Л.И.Новиковой.

Социально-экономические преобразования в российском обществе, активизация международных связей, пробуждение национального самосознания народов и социальных групп, изменение роли людей в системе производственных и общественных отношений актуализируют потребность в высококультурном специалисте.

В этих условиях происходит смена приоритетов, становится возможным усиление культурообразующей роли образования, появляется новый идеал студента — «человека культуры», обладающего общекультурной компетентностью [11].

Именно общекультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом.

Вместе с тем современный образовательный процесс вуза, где закладываются основы общекультурной компетентности студентов, всё ещё не обладает достаточным потенциалом для решения данной проблемы.

В вузовской практике до сих пор доминирует установка на подготовку специалистов, ограничивающая эту многогранную проблему овладением профессиональными знаниями и умениями. Бессмысленно противопоставлять профессионализм всестороннему развитию личности [12].

В условиях модернизации системы российского образования развитие студенческого самоуправления может быть отнесено к высокому рангу значимости в воспитании и подготовке будущих специалистов.

Специалист сегодня – это умелый организатор, способный на практике применить принципы организации труда. Он умеет работать с людьми, критически оценивает достигнутое.

В вузах существует множество форм внеучебной работы, которые способствуют становлению профессиональных и личностных качеств будущих специалистов. Это спортивные секции, творческие конкурсы, факультеты общественных профессий, участие в деятельности студенческих строительных и трудовых отрядов. Потребность в реализации себя как лидера, организатора работы студенты могут осуществить через участие в деятельности органов студенческого самоуправления, педагогических и волонтерских отрядов.

Специально организованная воспитательная среда педагогического университета позволяет решить важнейшую государственную и социально-педагогическую задачу – заполнить свободное время студентов культурно-ценностным содержанием, приобщить к мировой и отечественной культуре, помочь в самосознании личной ценности каждого, способствовать формированию у студентов духовности и интеллигентности.

Воспитательная работа в вузе создает развивающую среду, эмоционально

насыщает, духовно обогащает жизнедеятельность студентов.

Анализируя опыт воспитательной работы в Вологодском государственном педагогическом университете, выделяем следующие основные направления внеучебной работы:

- проведение культурно - массовых, физкультурно - спортивных, научно-просветительных мероприятий, организация досуга студентов;
- создание и организация работы творческих, физкультурных и спортивных, научных объединений и коллективов, объединений студентов и преподавателей по интересам;
- организация гражданского и патриотического воспитания студентов;
- организация работы по профилактике правонарушений, наркомании и ВИЧ-инфекции среди студентов;
- изучение проблем студенчества и организация психологической поддержки, консультационной помощи;
- работа по обеспечению вторичной занятости студентов (трудовой, социально значимой);
- организация научно - исследовательской работы студентов во внеучебное время;
- проведение мероприятий по укреплению и поддержке молодой семьи;
- пропаганда физической культуры и здорового образа жизни;
- содействие работе студенческих общественных организаций, клубов и объединений;
- информационное обеспечение студентов, поддержка и развитие студенческих средств массовой информации;
- создание системы морального и материального стимулирования преподавателей и студентов, активно участвующих в организации внеучебной работы.

Высшая школа может и должна оказать социальную и психологическую поддержку студентам, обучив их грамотно строить свою карьеру, приобретать современную организационную культуру.

Работая в организованном студенческом коллективе, молодой человек учится быть самостоятельным, принимать решения, соблюдать субординацию. Практика общественной деятельности студента создает предпосылки для гармоничного встраивания его в систему социальных отношений и преуспевания [9]. В процессе такой деятельности реализуется творческая активность и самостоятельность в учебно-познавательном и культурном отношении студентов.

Деятельность в общественных объединениях и студенческом самоуправлении играет огромную роль в развитии личностных и профессиональных качеств будущих специалистов, она является одним из механизмов качественной подготовки будущих специалистов, формирует умения принимать самостоятельные решения, брать ответственность за результаты работы, коллектив людей и профессиональное становление. Это, в свою очередь, обеспечивает реальную подготовку к жизни, дает возможность постоянного совершенствования, воспитывает действительную самостоятельность и активность, способствует эффективному развитию профессиональной карьеры, формированию гра-

жданской позиции и личностных качеств. В студенческой среде растет понимание собственной роли в делах образовательного учреждения готовность к участию в различных сферах общественной жизни страны.

Результаты проведенного исследования показали, что в группе студентов, принимающих участие в студенческом самоуправлении, активе профкома, ведущими являются профессиональные мотивы учения (стать высококвалифицированным специалистом, получить интеллектуальное удовлетворение, приобрести прочные и глубокие знания), и это служит свидетельством того, что студенты видят цели и ценности высшего образования и самого процесса учения, прежде всего, в реализации профессиональных устремлений. Нужно отметить, что в группе студентов, не участвующих в общественной деятельности, преобладает направленность на себя и взаимоотношения.

Студенты, участвующие в общественной деятельности, видят себя с позиции тех субъективных характеристик, которые помогают им проявлять себя и которые в них ценят другие, позитивно относятся к себе как к специалистам и в большей степени определяют себя с позиции профессии. А это имеет большое значение в профессии, так как самооценивание человеком себя, понимание себя, своего профессионального поведения является элементом профессионального самосознания.

Студенты, участвующие в общественной деятельности, более структурированно представляют образ будущей деятельности, они заинтересованы в своей профессии: проявляют большую заинтересованность по сравнению с другой группой в повышении квалификации, расширении своих знаний, повышении компетентности. Можно предположить, что они более уверены в своем будущем и четко представляют себе значимость профессии в своей жизни, то есть сформирована устойчивая система отношений человека к профессии.

Многочисленные примеры из жизни показывают, что те специалисты, которые принадлежали в студенческие годы к числу активистов, вырастают в руководителей высокого класса. Они быстрее находят правильный тон во взаимоотношениях с подчиненными, становятся хорошими организаторами. Участие в общественной деятельности увеличивает жизненный опыт, прививает знание психологических особенностей людей, их симпатий и антипатий, свойств характера, приводит к пониманию социально-психологических законов поведения коллектива и отдельного человека, позволяет найти средства для повышения эффективности коллективной деятельности.

Таким образом, на наш взгляд, участие студента в общественной деятельности играет важную роль в формировании компетентного специалиста. В связи с этим, сейчас в ВГПУ разрабатывается программа по привлечению студентов к участию во внеучебной деятельности.

Список литературы:

1. Беликова, Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л.Ф. Беликова // СОЦИС. – 2006. - № 6. – С. 52 – 57.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993.
3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: МПСИ, 2005. 216 с.

4. Климов, Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е.А. Климов // Психологический журнал. – 2005. - №3. – т. 26. – С. 94 – 101.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. 308 с.
7. Медик, В.А. Университетское студенчество: образ жизни и здоровье / В.А. Медик, А.М. Осипов. – М.: Логос, 2003. – 200 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
9. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов // Официальные документы в образовании. – 2005. - № 25. – С. 34 – 37.
10. Соц. психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /А. Н. Сухов, А. А. Бодалёв, В. Н. Казанцев и др.; Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 г. - 600 с.
11. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
12. Якунин, Я.П. Педагогическая психология: Учебное пособие / Я.П. Якунин. – СПб., 2000. – 348 с.

Л.Е. Захарова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Данная статья посвящена условиям формирования понятийного мышления у детей 6-7 лет. Проведено лонгитюдное исследование психологической готовности детей к обучению в условиях дополнительного образования детей с 2005-2009 учебный год. Представлен сравнительный анализ, где формирование понятийного мышления старших дошкольников рассматривается как показатель интеллектуальной готовности, способствующей успешному обучению в школе.

Ключевые слова: лонгитюдное исследование, школьная готовность, интеллектуальная готовность, понятийное мышление, абстрактное мышление, дополнительное образование, успеваемость, преемственность.

Проблема подготовки ребенка к обучению не нова, однако в настоящее время она приобретает особую актуальность в связи с повышением требований к освоению программы современной школы.

В отечественной психологии проблема психологической готовности к школе базируется на основных методологических принципах классической отечественной психологии и культурно-исторической теории Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Л.И. Цеханская, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова). Психологическая готовность к школьному обучению – это «необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников» [2,17].

Представители зарубежной школы (Анастаси А., Йерасик Я., J.McV.Hunt,

G.E.Kirk) рассматривали проблему в аспекте «школьной зрелости». Анастаси А. трактует понятие школьной зрелости как «...приобретение необходимых умений и навыков, знаний, аттитюдов, мотиваций и других целесообразных черт поведения, которые дают возможность ученику извлекать максимальную пользу из обучения в школе» [3, 534]. Эти предпосылки составляют то, что J.McV.Hunt, G.E.Kirk называли «навыками вхождения», необходимые ребенку для того, чтобы справиться с ситуацией обучения-учения, когда он поступает в школу [6,30].

В подавляющем большинстве работ авторов объединяет понимание психологической готовности к обучению в школе как комплекса определенных психических показателей, включающих в себя интеллектуальный, личностно-мотивационный, социальный компонент данного феномена. Следует отметить, что основная нагрузка в процессе обучения приходится не на эмоционально-коммуникативную, а на интеллектуальную сферу. Именно поэтому в качестве основного показателя нами рассматривается интеллектуальный компонент изучаемого явления.

Выготский Л.С. один из первых высказал мысль о том, что интеллектуальная готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления [1, 10].

Анализ исследований процесса обучения в условиях современной школы позволяет утверждать, что доминирование образного, ассоциативного мышления вызывает у ребенка трудность включения в учебный процесс, который требует освоения «понятий», развития понятийного мышления.

Благодаря широкому спектру исследований в педагогической психологии, посвященных проблеме психологической готовности к обучению, можно определить собственную позицию по данной проблеме. Проблема развития понятийного мышления как показателя психологической готовности к школе в условиях дополнительного образования рассматривается впервые, что определяет ее актуальность.

Нехватка дошкольных учреждений, желание родителей стимулировать развитие своих детей предшкольного возраста, а также обозначенная Министерством образования и науки Российской Федерации проблема необходимости выравнивания стартовых возможностей будущих первоклассников обусловили спрос на дополнительные образовательные программы для дошкольников.

Экспериментальная апробация дополнительной образовательной программы для развития понятийного мышления осуществлялась в экспериментальной группе студии для дошкольников «Родничок» МОУДОД «РЦДО» детей г. Кировска Ленинградской области. Экспериментальную группу входило 60 детей в возрасте 6-7 лет. Контрольную группу составили 60 детей подготовительных групп детского сада г. Кировска Ленинградской области.

Оценка развития понятийного мышления осуществлялась в период с 2005 по 2009 год.

Цель исследования – изучение динамики значений показателей психологической готовности детей к обучению в процессе занятий по дополнительной

образовательной программе «Родничок» для развития понятийного мышления.

Процесс диагностики был спланирован следующим образом.

Первый блок предназначен для группового тестирования. Тест Тулуз-Пьерона (особенности внимания, работоспособности), тест Равенна (субтесты А и В-визуальное линейное и структурное мышление). Групповое тестирование проводилось в привычных для детей условиях в форме урока.

Второй блок предназначен для индивидуальной работы с ребенком. В ходе проведения исследования были использованы психодиагностические методики, которые проводились в индивидуальной форме: кратковременная речевая память, кратковременная зрительная память, интуитивный речевой анализ-синтез, речевые антонимы, речевые классификации, речевые аналогии, произвольное владение речью, интуитивный визуальный анализ-синтез, визуальные классификации, визуальные аналогии, абстрактное мышление, тест Тэммл, Дорки, Амен, тест Люшера.

Каждая методика диагностического комплекса обрабатывалась самостоятельно. Совокупность результатов по всем показателям являлась характеристикой психологической готовности ребенка к школьному обучению (уровень патологии, «низкий» уровень, «средней» уровень, «высокий» уровень) [5,136]. Сравнительный анализ проводился при помощи t-критерия Стьюдента.

Результаты лонгитюдного наблюдения в течение трех лет (за период 2005-2006 г., 2006-2007г., 2007-2008 учебного года) позволяют сформулировать ряд выводов, подтверждающих значение развития понятийного мышления для психологической готовности к школе, на примере эффективности дополнительной образовательной программы «Родничок». Сравнение изучаемых показателей до начала эксперимента существенно не отличалось, что подтверждает чистоту эксперимента.

После проведения эксперимента, показатели речевого развития у детей экспериментальной группы значительно отличаются от показателей дошкольников контрольной группы. За период 2006-2007 года результаты экспериментальной группы соответствовали уровню нормы и составляли $12,88 \pm 1,18$ ($2,07$ при $p < 0,05$), в 2007-2008 учебном году показатель речевого развития соответствовал хорошему уровню $14,18 \pm 2,47$ ($3,04$ при $p < 0,01$). Результаты подтверждают, что речь стала инструментом общения и мышления, без чего формирование понятийного мышления невозможно.

Сравнительный анализ показателей структурного визуального мышления у детей экспериментальной группы за период исследования с 2005-2008 год позволил установить средний уровень развития данного компонента, что позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения и оперировать этими закономерностями. У детей контрольной группы данный вид мышления не имеет тенденции к увеличению.

За 2005-2006 учебный год показатели абстрактного мышления находятся между уровнем нормы и слабым $1,90 \pm 0,92$ ($2,28$ при $p < 0,05$); В последующие года, показатели повысились и соответствовали норме $2,05 \pm 0,60$ ($2,87$ при $p < 0,01$); $2,35 \pm 0,93$ ($4,26$ при $p < 0,001$). Даже зачатки абстрактного мышления позволяют детям сознательно планировать свою деятельность, гораздо быстрее

формировать понятийные структуры и произвольно пользоваться ими. У контрольной группы тенденция к увеличению отсутствует, развитие данного вида мышления составляет слабый уровень. В традиционной системе воспитания абстрактное мышление не может развиваться самостоятельно.

Показатели скорости переработки информации, внимательности сравнивались между собой. Помимо анализа количественных значений показателей скорости и точности, была рассмотрена и качественная сторона выполнения задания. За 2005-2006 учебный год скорость переработки информации у обеих групп была низкой, но качество выполнения у экспериментальной группы соответствует среднему уровню $0,93 \pm 0,02$ (2,54 при $p < 0,05$); за 2006-2007 учебный год внимательность и скорость переработки информации составляла средний уровень; за 2007-2008 год скорость переработки информации составляет средний уровень $25,98 \pm 7,84$ (3,08 при $p < 0,01$), но значения по показателю «внимательность» не имела статистической разницы.

В нашей работе учитывалась кратковременная речевая и кратковременная зрительная память. За весь период исследования данные по двум видам памяти составляли средний уровень, соответствующий данному возрасту, но не имели статистической значимости по сравнению с контрольной группой. Развитие памяти необходимо для формирования объективно-закономерных механизмов связывания понятийной информации.

Эмпирически можно отметить определенную последовательность в развитии понятийных операций, наличие стадий и этапов. Раньше всего начинает формироваться способность к выявлению сущностных признаков. Мышление, которое в основном использует только эту операцию, определяется как понятийное интуитивное мышление. На протяжении всего периода исследования развитие понятийно-интуитивного мышления у детей экспериментальной группы имеет тенденцию к увеличению и составляет за 2005-2006 год средний уровень $5,25 \pm 0,99$ (2,22 при $p < 0,05$). В 2007-2008 году понятийно-интуитивное мышление составляло $5,50 \pm 1,00$ (2,93 при $p < 0,01$). Анализ данных контрольной группы позволил сделать вывод, что понятийно-интуитивное мышление соответствует среднему уровню как в начале, так и в конце эксперимента, статистическая значимость между данными отсутствует.

Основным в становлении полноценного понятийного мышления оказывается развитие осознания качественного различия между категоризацией и любыми другими группировками. Ребенок переходит к оперированию объектами не как самостоятельными сущностями, а как представителями отдельных слоев и классов. Тенденция к увеличению значений у экспериментальной группы понятийно-логического мышления очевидна за 2006-2007 год, составляет хороший уровень $7,95 \pm 1,43$ (2,95 при $p < 0,01$); В 2007-2008 учебном году понятийно-логическое мышление также соответствует уровню нормы.

Понятийное мышление развивается постепенно, оно может не сформироваться и к 7-8 годам, но его значение необходимо для того, чтобы ребенок адекватно понимал и усваивал основы научных знаний, с которыми его начинают знакомить в школе.

С целью выявления сформированности понятийного мышления проведен

мониторинг среди выпускников студии.

В мониторинговой процедуре принимали участие 40 детей, обучающихся во 1 и 2 классах школ г. Кировска.

Анализ данных позволяет сделать вывод, что показатели, находящиеся на «хорошем» уровне и в зоне «норма».

Среди учащихся также анализировалась успеваемость в школе.

Таблица 1 - Успеваемость участников эксперимента

Название школьной дисциплины		Успеваемость					
		Отлично		Хорошо		Удовлетворительно	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Математика	ЭГ	12	30	22	55	6	15
	КГ	14	35	7	17,5	19	47,5
Русский язык	ЭГ	9	22,5	27	67,5	4	10
	КГ	12	30	14	35	14	35
Чтение	ЭГ	11	17,5	27	67,5	2	5
	КГ	16	40	10	25	14	35

Примечание: ЭГ - дети экспериментальной группы,
КГ - дети контрольной группы.

Анализируя результаты отображенные в таблице 1, можно отметить, что у большинства детей экспериментальной группы хорошая успеваемость, процент с низкой успеваемостью значительно меньше, чем у детей контрольной группы.

Подробный анализ результатов исследования позволяет сделать выводы:

- Период лонгитюдного наблюдения показал, что ключевые показатели психологической готовности к школе, значительно выше у дошкольников, посещающих студию «Родничок» в условиях дополнительного образования. За счет специально разработанной программы развивается понятийное мышление, процессы которого связывают не отдельные предметы, а структуры и системы, элементами которых данные предметы являются. И только в этом случае оказывается возможной систематизация внутреннего опыта, а само понятийное мышление становится полноценным. Интеллект в целом переходит на функционирование по понятийному принципу.

- Эффективность дополнительной образовательной программы подтверждает мониторинговое наблюдение за выпускниками студии, обучающихся в 1 и 2 классах. У выпускников студии, учащихся 1и 2 классов, значительно выше такие характеристики, как понятийное речевое мышление, понятийное логическое мышление, скорость переработки информации, кратковременная речевая память, «энергия», «настроение». Развитие понятийного мышления в дошкольном возрасте способствует благоприятному течению адаптации, усвоению школьной программы.

Результаты эксперимента подтвердили, что система дополнительного образования является переходной, развивающей средой для детей дошкольного возраста, способствующей развитию понятийного мышления как показателя формирования психологической готовности к школе, ведущей к успешной

адаптации в новых условиях учебной деятельности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956. – 452с.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 208с.
3. Психологическое тестирование/ А.Анастази, С.Урбина.- 7-е изд.- СПб.: Питер, 2003 с.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника/Под ред. Н.Н.Подьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. Ин-т дошкольного воспитания Акад. Пед. Наук СССР.- М.: Педагогика.1985.-200 с.
5. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. – СПб.: «Иматон», 1999.-184 с.
6. Hunt, J. McV., Kirk, G. E. Criterion-referenced tests of school readiness: A paradigm with. Illustrations. Genetic Psychology Monographs, 1974.- 90 с.

С.Г. Ивашко, Л.В. Марищук

ДОСТИЖЕНИЕ АКМЕ СТУДЕНТАМИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА ВОЗМОЖНО И В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу процессов развития и совершенствования творческого и профессионального мастерства зрелой личности. Выявлялись особенности мнемической деятельности, способствующие успешности обучения в вузе. Представлен ряд статистически значимых результатов сопоставления выборок и интеркорреляционного анализа результатов тестирования, самооценок и экспертных оценок внимания, памяти и мышления студентов.

Ключевые слова: акмеология, память, внимание, мышление, мнемическая и логическая деятельность, успешность обучения, корреляционные связи, студенты

Акмеология – наука, изучающая процессы развития и совершенствования творческого и профессионального мастерства зрелой личности. Это не педагогика взрослых и не психология труда в чистом виде, но гармоничный сплав наук о человеке, объясняющий и демонстрирующий пути достижения им вершин профессионализма в избранной деятельности. Наука, опирающаяся на психологические и педагогические исследования личности, творчества, т.е. объектом акмеологии является процесс достижения личностью вершин профессионального мастерства, а предметом – возможности самосовершенствования и саморазвития личности в целях их достижения. Одним из проявлений педагогического мастерства является умение стимулировать саморазвитие обучающихся, определять уровень их готовности к самообразованию, учить их способам получения новых знаний [7, 8, 9 и др.]. Педагогу важно знать и использовать новые педагогические технологии, способствующие личностному развитию субъектов образовательного процесса.

Целью обучения в вузе является приобретение общекультурного и профессионального знания, как отражения в сознании субъекта объективных характеристик реальности; навыков, как возможности автоматизированного выполнения действий;

умений, как возможности выполнения автоматизированной деятельности с использованием знаний и навыков. Освоение любой деятельности начинается с освоения составляющих ее действий. Под действием понимается совокупность операций познания и исполнения, направленных на достижение поставленной цели. Деятельность человека носит сознательный характер: преобразуя мир, человек преобразует себя. Преобразование выражается прежде всего в том, что субъектом деятельности осваивается процесс интериоризации – переноса внешних предметных действий во внутренний план.

Одной из витальных, с нашей точки зрения, важнейшей и сложнейшей потребностью человека является познавательная потребность, включающая и духовные (познание, общение, учение) и материальные (средства познания – книги, тетради и т.п.) компоненты. Познавательная потребность формируется на основе ориентировочного рефлекса и развиваясь, играет ведущую роль в становлении личности и самосознания человека.

Становление познавательной потребности определяет формирование положительного отношения обучающихся – студентов, коль скоро мы начали с акмеологии, к учению. Существенную роль в этом процессе играет содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой активности студентов, позволяющая пережить радость самостоятельных открытий. Обучение рациональным приемам учебной работы является важной предпосылкой достижения успешности обучения. Качество запоминания и сохранения учебного материала в памяти обеспечивается соответствующими установками или направленностью организации работы памяти. Чем внимательнее, активнее и самостоятельнее деятельность студента, тем лучше в ней развивается необходимая для обеспечения этой деятельности память.

С целью выявления возможностей активизации мнемической деятельности обучающихся для повышения успешности учения было предпринято исследование, в котором приняло участие 580 человек: из них 299 учащихся общеобразовательных средних школ, 14 учителей, 281 студент вуза и 23 преподавателя. Для разделения учащихся общеобразовательных школ на возрастные группы были проанализированы возрастные периодизации, предложенные зарубежными и отечественными психологами. Т.М. Савельева [12], анализируя возрастную периодизацию Л.С. Выготского [4], Д.Б. Эльконина [13], указывает, что отрочество длится от 11 до 15 лет; Л.И.Божович [2] возраст от 12 до 15 лет относил к подростковому, а от 15-17 лет – к периоду ранней юности; И.С.Кон [6] отмечал, что дети в возрасте от 11-12 до 14-15 лет – подростки, а юношеский период длится от 14-15 до 18 лет; Э. Эриксон [14] считал, что период отрочества длится от 13 до 20 лет, период ранней взрослости от 21 до 25 лет; Д. Бромлей [цит. по 1] возрастной диапазон от 5 до 11 – 13 лет называет ранним школьным детством, от 11 – 13 до 15 ранней юностью. В исследовании, учитывая неоднозначность рассмотрения этого вопроса психологами, школьники были разделены на две группы. В первую группу вошли учащиеся V-VIII классов в возрасте 10-11 до 13-14 лет; во вторую – учащиеся IX-XI классов в возрасте от 14-15 до 16-17 лет. В статье будет проанализирован ряд результатов студентов.

Показатели студентов, как представителей студенческого возраста [1], первой акмеологической группы, анализировались по разным основаниям, которые будут конкретизированы ниже. В исследовании приняли участие студенты спортивно педагогических факультетов «Массовых видов спорта» и «Спортивных игр и единоборств» Белорусского государственного университета физической культуры и студенты специальности «Психология. Иностранный язык» Барановичского государственного высшего педагогического колледжа (БГВПК).

Для определения актуального уровня развития ряда психических процессов были выбраны результаты выполнения методик диагностики: памяти («Кратковременная память (КП) (слова и числа)», «Смысловая память» (СмП), «Зрительная память» (ЗП), «Оперативная память» (ОП), «Зрительная оперативная память» (ЗОП), «Отыскание закономерностей», «Оперативная память с помощью физических упражнений» (ОПФУ) – только у студентов); внимания («Корректирующая проба с кольцами», «Красно-черные таблицы»), мышления («Комбинаторика», «Выявление общих понятий», «Анализ отношений понятий», «Ассоциации», «Сложные ассоциации») [10]. Была разработана анкета для получения самооценок преобладающего типа памяти обучающихся; собраны экспертные оценки внимания, зрительной и слуховой памяти. Изучение документов, включившее анализ зачетных ведомостей студентов по дисциплинам «Иностранный язык», «Психология», «Физическая культура» (БГВПК) и «Повышение спортивного мастерства (ПСМ)» (БГУФК), позволило получить объективные данные, характеризующие реальные результаты образовательного процесса, были получены самооценки успеваемости по тем же предметам. Все результаты сопоставлялись между собой.

Тестирование процессов памяти и внимания проводилось по методикам, состоящим из двух заданий. Перед выполнением второго задания в содержание инструкции включалось эмоциогенное стимулирование, направленное на мотивирование к улучшению результатов выполнения первого задания и проверку, тем самым, волевых качеств и эмоциональной устойчивости испытуемых. Результаты выполнения двух заданий суммировались, полученный показатель переводился в девятибалльную шкалу.

Кроме того, использовался метод сопоставления независимых характеристик (экспертных оценок преподавателей и экспериментатора), позволяющий получать объективную информацию об индивидуально-психологических качествах изучаемой личности (о преобладающем типе памяти и уровне развития внимания) [11; с. 22]. Экспериментатором осуществлялось непрерывное включенное наблюдение в процессе проведения занятий по указанным выше дисциплинам и в ходе проведения психодиагностики. В соответствии с ключевыми принципами и правилами составления анкет: обращенность, адресность, ясность, логичность, доступность, была разработана анкета содержащая 17 утверждений, согласие или несогласие с которыми было призвано определить самооценки преобладающего способа усвоения информации; 3 вопроса требовали самооценки знаний по предметам, освоение которых требует настойчивой учебной работы и использования всех видов памяти. Самооценки выставлялись по пятибалльной шкале, где: 5 баллов – полное согласие, максимальное присутствие качества; 4 балла – скорее со-

гласие, чем несогласие, качество скорее выражено, чем не выражено; 3 балла – затрудняюсь ответить, средняя степень выраженности качества; 2 балла – скорее несогласие, чем согласие; качество скорее не выражено, чем выражено; 1 балл – полное несогласие, отсутствие качества.

Студенты, обучавшиеся на II курсе спортивно-педагогический факультет спортивных игр и единоборств были разделены на две подвыборки: в первую были включены лица, приехавшие обучаться в Минск из сел и деревень (1ПВ) и – вторую – студенты, постоянно проживавшие в городе (2ПВ). Значимых различий между результатами выполнения испытуемыми 1ПВ и 2ПВ методик психодиагностики (кроме теста «Зрительная оперативная память» 2ПВ – $8,41 \pm 0,10$; 1ПВ – $8,55 \pm 0,08$ ($P < 0,05$)) выявлено не было. Не значимыми оказались различия успеваемости по дисциплинам «Иностранный язык», «Психология», «Повышение спортивного мастерства», определились они только по экспертной оценке зрительной памяти $5,55 \pm 0,22$ (2ПВ) против $4,63 \pm 0,26$ (1ПВ) ($P < 0,05$) и ряду самооценок. Фразу анкеты «если я не запишу – не запомню» оценили: студенты 2ПВ в $5,09 \pm 0,23$ балла; 1ПВ – $5,76 \pm 0,22$ ($P < 0,05$). Средний уровень оценки подтверждает тот факт, что студенты осознают значимость конспекта при подготовке к экзаменационной сессии, но, по-видимому, не научились еще правильно вести конспект и старательно записывают все подряд, не выделяя смысловых единиц, что способствовало бы лучшему запоминанию учебного материала. Студенты 2ПВ значимо выше оценили фразу «Мне главное запомнить суть, а остальное я сам расскажу» – $5,55 \pm 0,20$ баллов по сравнению со студентами 1ПВ – $4,85 \pm 0,23$ ($P < 0,05$).

Учитывая специфику видов спорта, которыми занимаются студенты СПФ СИиЕ, выборка вновь была поделена на две. Первая подвыборка – студенты, занимающиеся командными видами спорта – спортивными играми (гандбол, баскетбол, волейбол, футбол и хоккей) – «Игровики». Вторая – студенты, занимающиеся единоборствами (борьба, бокс, теннис, фехтование) – «Единоборцы», согласно классификации видов спорта [10].

«Игровики» превзошли «Единоборцев» по результатам выполнения методик «Красно-черные таблицы» ($6,45 \pm 0,16$ против $4,94 \pm 0,22$) «Комбинаторика» ($8,14 \pm 0,21$ против $7,30 \pm 0,21$) «Анализ отношений понятий» ($7,17 \pm 0,20$ против $6,44 \pm 0,28$) «ЗОП» ($8,21 \pm 0,15$ против $7,66 \pm 0,20$). «Единоборцы» продемонстрировали значимое превосходство при выполнении методик «Изучение оперативной памяти с помощью физических упражнений» ($8,50 \pm 0,07$ против $7,83 \pm 0,14$ ($P < 0,05$)), хотя результаты обеих подвыборок высоки, а также «Ассоциации» ($5,04 \pm 0,16$ против $4,52 \pm 0,21$ ($P < 0,05$)).

Третий раз выборка была разделена по половой принадлежности. Сопоставление результатов выполнения психодиагностических методик девушками и юношами значимых различий не обнаружило. Значимые различия были выявлены в успеваемости по дисциплинам «Иностранный язык» и «Повышение спортивного мастерства» («ПСМ»). Девушки продемонстрировали значимо более высокую успеваемость, нежели юноши (соответственно «Иностранный язык» – $6,00 \pm 0,39$ против $5,03 \pm 0,22$ ($P < 0,05$); «ПСМ» – $6,70 \pm 0,14$ против $6,30 \pm 0,10$ ($P < 0,05$)).

Студенты III курса спортивно-педагогического факультета массовых видов

спорта и Барановичского государственного высшего педагогического колледжа (ныне БарГУ) первоначально были разделены на две подгруппы: в первую вошли студенты, приехавшие обучаться в Минск и Барановичи из сел и деревень (СПГ); во вторую – постоянно проживавшие в городе (ГПГ). Сопоставив результаты тестирования студентов ГПГ и СПГ, были обнаружены различия только при выполнении теста «Выявление общих понятий» ($5,54 \pm 0,15$ против $5,02 \pm 0,19$ ($P < 0,05$)). Отсутствие значимых различий между студентами ГПГ и СПГ доказывает, что ряд отставаний в развитии психических познавательных процессов, выявленных у учащихся сельских школ легко преодолевается за два года обучения в высших учебных заведениях

Во второй раз выборка была поделена на три: первая – студенты, занимающиеся циклическими видами спорта, вторая – студенты, занимающиеся ациклическими видами спорта, третья – студенты БГВПК – «Не спортсмены». «Не спортсмены» значимо лучше справились с выполнением методик «Кратковременная память на числа» (соответственно $5,90 \pm 0,21$ против $4,80 \pm 0,20$ и $5,00 \pm 0,25$ ($P < 0,05$)), «Отыскание закономерностей» ($8,51 \pm 0,07$ против $7,89 \pm 0,12$; $8,18 \pm 0,15$; $P < 0,05$), «Комбинаторика» ($8,73 \pm 0,11$ против $8,03 \pm 0,18$; $7,30 \pm 0,12$ $P < 0,05$), «Оперативная память» ($7,33 \pm 0,23$ против $6,23 \pm 0,24$ и $5,02 \pm 0,28$; $P < 0,05$) по сравнению с «Цикликами» и «Ацикликами». Большой объем оперативной аудитивной памяти позволяет не только удерживать в сознании определенное количество информации, но и работать с ней в ходе речевой деятельности на иностранном языке; т.к. третья подвыборка – это студенты, углубленно изучающие иностранный язык. Спортсмены превзошли их по результатам выполнения методик «Выявление общих понятий» ($5,63 \pm 0,23$ и $5,53 \pm 0,18$ против $4,82 \pm 0,21$; $P < 0,05$), «Изучение ОПФУ» («Ациклики» – $8,33 \pm 0,10$; «Циклики» – $7,98 \pm 0,10$; студенты БГВПК – $4,69 \pm 0,27$; $P < 0,05$). Вышесказанное подтверждает различия мнемической и мыслительной деятельности цикликов и ацикликов, вопрос в том, определяются ли эти различия спецификой вида спорта либо особенности мнемической и мыслительной деятельности определяют его выбор.

При сопоставлении результатов выполнения методик подвыборками, разделенными по половой принадлежности было выявлено: юноши лучше справились с тестами «ЗОП» ($8,39 \pm 0,14$ против $7,81 \pm 0,23$; $P < 0,05$) и «Изучение ОПФУ» ($7,95 \pm 0,16$ против $6,13 \pm 0,24$; $P < 0,05$), а девушки – «Комбинаторика» ($8,03 \pm 0,18$ против $7,48 \pm 0,20$; $P < 0,05$) «Отыскание закономерностей» ($8,44 \pm 0,07$ против $8,20 \pm 0,09$; $P < 0,05$), «Выявление общих понятий» ($5,59 \pm 0,17$ $5,08 \pm 0,17$; $P < 0,05$), «Сложные ассоциации» ($5,26 \pm 0,13$ против $4,63 \pm 0,18$; $P < 0,05$). Отметки успеваемости по дисциплине «Психология» значимо выше у девушек по сравнению с юношами ($5,97 \pm 0,15$ против $4,79 \pm 0,15$; $P < 0,05$), а по дисциплине «ПСМ» и «Физическая культура» – наоборот $5,64 \pm 0,15$ против $6,41 \pm 0,11$; $P < 0,05$). Судя по результатам, девушки превзошли юношей по развитию мышления, в то время как различия в развитии памяти не значимы.

Результаты тестирования, самооценки, экспертные оценки и отметки успеваемости каждой из представленных выше выборок и объединенной выборки были подвергнуты интеркорреляционным анализам. Остановимся на значимых корреляциях данных объединенной выборки. В качестве внешнего критерия были

выбраны: успеваемость по дисциплинам «Психология» и «ПСМ», т.к. студенты БГУФК, в основном, люди психомоторно одаренные.

Были выявлены значимые корреляционные связи между отметкой и самооценкой знаний по дисциплине «Психология» ($r=0,73$), отметкой по дисциплине «Иностранный язык» ($r=0,18$). Хорошую отметку можно получить в результате усвоения основных терминов и понятий, свободного оперирования ими на семинарских занятиях, продемонстрировав высокий уровень развития вербально-логического мышления и памяти. Материал эффективнее и надолго запоминается в том случае, если он подвергается активной мыслительной обработке и понят студентами. Отметка по дисциплине «Психология» значимо связана с показателями выполнения тестов «Сложные ассоциации» ($r=0,20$), «Анализ отношений понятий» ($r=0,16$), «Отыскание закономерностей» ($r=0,24$) «ЗОП» ($r=0,17$); близкие к значимым ее связи выявлены с результатами выполнения методики «СмП» ($r=0,15$). Для успешного усвоения этой дисциплины необходимо хорошее развитие вербально-логического мышления, зрительной оперативной и долговременной памяти.

Успеваемость по дисциплине «ПСМ» значимо коррелирует с результатами выполнения тестов «ЗП» ($r=0,18$), «ОП» ($r=0,22$), «Изучение ОПФУ» ($r=0,46$), «Анализ отношений понятий» ($r=0,19$), «Корректирующая проба с кольцами» ($r=0,22$); экспертными оценками ЗП ($r=0,23$), МП ($r=0,52$) и внимания ($r=0,16$); самооценками утверждений «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» ($r=0,19$), «Мне главное запомнить суть, а остальное я сам расскажу» ($r=0,21$), «Лучше мне несколько раз повторить, тогда я все запомню прочно» ($r=0,31$) и самооценками знаний по дисциплине «ПСМ» ($r=0,56$).

Обсуждаемый показатель обнаружил обратные корреляционные связи с самооценками отдельных утверждений анкеты («Когда я нервничаю, я ничего не помню» ($r=-0,24$), «Все, что мне необходимо помнить, я запоминаю легко» ($r=-0,21$), отметкой по дисциплине «Психология» ($r=-0,19$) и самооценками знаний иностранного языка ($r=-0,35$).

Отметим, что выявленные корреляционные связи демонстрируют возможности повышения успешности обучения в физкультурном вузе. Зная закономерности функционирования процессов памяти, уровень подготовленности студентов и преобладающий способ восприятия ими информации, необходимо использовать способы предъявления учебного материала, удовлетворяющие требованиям его усвоения лицами с различными типами памяти. В физкультурном вузе следует шире использовать моторную память, т.к. студенты-спортсмены, в основном, – люди психомоторно одаренные, что подтверждается высокими результатами выполнения методики «Изучение оперативной памяти с помощью специального физического упражнения» и экспертными оценками моторной памяти. Особенности спортивной деятельности проявляются в деятельности учебной, о чем свидетельствуют значимые различия результатов выполнения методик, характеризующих уровень развития памяти, внимания, мышления лиц, занимающихся игровыми видами спорта и единоборствами. Мышление, как неоднократно указывалось выше, играет важную роль в мнемической деятельности, следовательно, необходимо учить студентов правильным приемам логического запоминания (умению произ-

водить смысловую группировку, выделять опорные мысли для запоминания, правильно строить повторения, составлять схематический план текста и т. д.). Эффективнее запоминается то, что объединено какой-либо мыслью в логическое целое. Такое объединение достигается рациональной последовательностью изучения учебного материала, когда предыдущее обеспечивает усвоение последующего, а последующее – укрепляет в памяти предыдущее, как того требует дидактический принцип систематичности и последовательности.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев – 2-е изд. – С.Пб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Ананьев, Б.Г. К исследованию студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1974. – Вып.2. – С 82–97.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под редакцией Д. И. Фельдштейна; М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 349 с
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с.
5. Киселев, Ю.Я. Победы! Размышления и советы психолога спорта / Ю.Я. Киселев. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 328 с.
6. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 120 с.
8. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному совершенству / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
9. Марищук, В.Л. Акмеология физической культуры и спорта / В.Л. Марищук, Л.В. Марищук. – СПб.: ВИФК, 2008. – 354 с.
10. Марищук, В.Л. Психодиагностика в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 2005. – 349 с.
11. Платонов, К.К. Психология: учебное пособие / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977. – 246 с.
12. Савельева, Т.М. Культура в гуманитарном образовании: психологический аспект / Т.М.Савельева // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Вып. 1. Концепции и модели / ред. кол. В.Ф. Русецкий (редкол.) [и др.]. Минск: НИО, 2007. – С.5 – 13 с. (Серия 1. Гуманитарное образование).
13. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.
14. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Эриксон, Э.: общ. ред. и предисл. А.В.Толстых – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.

Д.А. Капитанец

СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩЕЕ УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются результаты эмпирического исследования ситуативной тревожности студентов как фактора, детерминирующего успешность учебно-профессиональной

деятельности.

Ключевые слова: психическое состояние, ситуативная тревожность, успеваемость, успешность обучения, учебно-профессиональная деятельность.

Актуальность исследования проблемы ситуативной тревожности как психического состояния, детерминирующего успешность учебно-профессиональной деятельности студентов обусловлено важностью эффективного обучения в современном обществе. Ситуативная тревожность является одним из факторов влияющим на эффективность учебного процесса и на успеваемость студентов.

Проблему тревожности освещали Н.А. Аминов, В.М. Астапов, Г.Ш. Габдреева, К.Е. Изард, Р. Лазарус, Н.Д. Левитов, А.Е. Ольшанникова, И.В. Пацьявичус, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, З. Фрейд, Ю.Л. Ханин.

Р.С. Немов трактует тревожность как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходиться в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических ситуациях [5].

Ситуативная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности, вызванными конкретной ситуацией и сопровождаемыми активизацией вегетативной нервной системы, учащением сердцебиений, повышенным потоотделением и т.д. Состояние тревожности как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию может быть различной интенсивности и достаточно динамично и изменчиво во времени.

Тревожность – состояние, которое каждый, в той или иной степени испытывает в жизненной ситуации. В различных источниках тревожность определяется по-разному. Однако все авторы сходятся в том, что повышенная тревожность является субъективным проявлением неблагополучия личности. Состояние тревожности появляется в состоянии угрозы, опасности, обиды и др. При этом ее различные формы приводят к изменениям в протекании психологических процессов, эмоциональным сдвигам, трансформации мотивационной деятельности, нарушениям двигательного и речевого поведения, а также к ряду других физиологических отклонений. На разных людей, в зависимости от темперамента, возраста и ситуации, состояние тревожности может производить либо мобилизующее, либо сковывающее действие. Поэтому изучение проблемы ситуативной тревожности как психического состояния, детерминирующего успешность учебно-профессиональной деятельности студентов актуально.

Н.Д. Левитов утверждает, что психические состояния (положительные или отрицательные) влияют на ход и достижение результатов деятельности студентов, на их успеваемость, качество знаний, навыков, умений, на формирование профессионально важных качеств личности и т.д. Максимальная производительность умственной работы возможна только при наличии душевного психического равновесия и спокойствия. Большое влияние на психическое состояние студентов оказывают успехи в учебе, взаимоотношение со сверстниками, социально-психологическая атмосфера в коллективе, такт преподавателя. Особенность состояния зависит, прежде всего, от психических свойств лично-

сти, мотивации и типа нервной системы [4].

По мнению В.И. Долговой, эмоциональная напряженность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата [2].

После вступления в вуз на психическое состояние студента влияют отрыв от дома (если вступление был связан с переменой места жилья), необходимость адаптации к условиям и решение задач более сложных, чем раньше, повышение требований к самостоятельной работе и т.д.

Большая роль в поддержании психических состояний студентов принадлежит преподавателю, который, начиная занятия, может настроить студентов на активную работу, создать атмосферу творческого подъема, взаимопонимания, бодрости, оптимизма, четкости, планомерности действий.

Г.Ш. Габдреева отмечает, что в случае неуспеха студента важно объяснить ему причину, поддержать словом, пообещать помочь, посоветовать, как лучше организовать самостоятельную работу. Активизация преподавателем высших чувств студентов, чувство долга, ответственности помогает им сохранить положительные психические состояния. Зная суть и причины возникновения психических состояний, преподаватель эффективно управляет деятельностью студентов, учит и воспитывает [1].

Считается, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления к действительности. Поэтому большое значение приобретает изучение этого состояния в практической деятельности человека с целью повышения его надежности в экстремальных условиях. Для студента наиболее часто встречающейся экстремальной ситуацией является сдача экзамена.

Как эмоциональная реакция на стресс тревожность существенным образом влияет на поведение, оказывая либо активизирующее, либо дезорганизирующее воздействие. Субъективно это состояние может описываться ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а физиологически – активацией автономной нервной системы. На некоторых студентов экзамены могут оказать значительное травмирующее воздействие на психику, вплоть до появления невротического расстройства. Возможность провала на экзамене становится сигналом жизненной несостоятельности, человеческой неполноценности. Тогда данная ситуация становится препятствием, которое может лишить человека уважения в глазах других людей и своих собственных. Подлинная причина такого состояния – в раннем опыте неудач, а предстоящий экзамен делает его актуальным.

По мнению О. Жученко, у студентов с повышенной тревожностью выполнение деятельности в стрессогенных условиях вызывает значительное нервно-психическое напряжение, обусловленное их чрезмерной требовательностью к себе. Такие люди чаще испытывают состояние тревоги. Особенно это проявляется в ситуациях, несущих в себе угрозу для их самооценки, например, в межличностных отношениях, в которых оценивается их личностная адекватность (к коим относится и экзамен). По этой причине происходит смещение мо-

тива деятельности, при котором человек вместо активного поиска решения выхода из ситуации акцентирует внимание на качестве успешности своей деятельности, завышая значимость совершенных ошибок и ответственность за них. В основе развивающегося по этой причине нервно-психического напряжения лежит непроизводительные энергетические расходы, чрезмерно повышающие «себестоимость» или «цену интеллектуального напряжения». При этом предэкзамениционная тревожность отражает индивидуальные различия в склонности субъекта испытывать тревогу в ситуации оценки, экзамена [3].

С целью изучения ситуативной тревожности как психического состояния, детерминирующего успешность учебно-профессиональной деятельности студентов было проведено исследование, в котором принимали участие студенты четвертого курса факультета психологии в количестве 25 человек, 8 юношей и 17 девушек. Возраст испытуемых – 20-22 года. Данный возраст относится к юношескому. В это время формируются устойчивые профессиональные интересы. Молодой человек включается в процесс профессиональной подготовки. Все студенты посещают занятия и активно участвуют в учебном процессе. Подготовка студентов к профессиональной деятельности определяется уровнем успеваемости. У студентов четвертого курса преобладает мотивация на получение высоких оценок по результатам экзаменационной сессии. На данном этапе обучения в вузе студенты осознанно и ответственно относятся к будущей профессии и заинтересованы в высоком уровне успеваемости.

Изучение проблемы ситуативной тревожности как психического состояния, детерминирующего успешность учебно-профессиональной деятельности студентов проходило по методикам «Исследование тревожности» (Опросник Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина), «Тревожность и депрессия» и «Шкала нервно-психического напряжения». При анализе общего уровня тревожности по трем методикам получили следующие результаты.

Низкий уровень ситуативной тревожности проявился у 44% студентов (11чел.). Студенты ведут себя в стрессовых ситуациях довольно сдержанно и умеют регулировать свою ситуативную тревожность, незначительно выраженное состояние дискомфорта. Они не склонны раздражаться и винить себя в происходящих событиях.

Умеренный уровень ситуативной тревожности выявлен у 36% студентов (9 чел.). Данный уровень свидетельствует о хорошем психическом состоянии, готовности действовать в соответствии с условиями ситуации, о значимости ситуации, высокой степени мотивации студентов. Этот уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. В состоянии проверки знаний с помощью тестирования студенты испытывают дискомфорт, тревогу, с трудом сохраняют самообладание, но готовы действовать в соответствии с условиями ситуации.

Высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у 20% студентов (5чел), они испытывают напряжение, беспокойство, нервозность, сильный дискомфорт, переживают страх. Чувствуют себя скованно и неуверенно. Прежде

чем принять решение долго думают, теряют самоконтроль в стрессовой ситуации и не умеют владеть собой.

Для определения успешности учебно-профессиональной деятельности студентов взяли результаты успеваемости по трем предметам зимней сессии. По результатам сессии общий балл успеваемости «3» получили 4% студентов (1 чел.), на «4» успевают 24% студентов (6 чел.), на «5» успевают 72% студентов (18 чел.).

Для того чтобы проверить влияние ситуативной тревожности на успешность учебно-профессиональной деятельности студентов использовался критерий ранговой корреляции Спирмена. Статистически значимого влияния в проявлении ситуативной тревожности студентов четвертого курса на успешность не выявлено. Тревожность, испытываемая студентами, не связана с какими-либо конкретными ситуациями сдачи экзамена, а носит характер «размытой» тревожности. Это может быть связано с тем, что студенты четвертого курса уже имеют определенный опыт сдачи экзаменов, адаптированы в данной ситуации и особой тревожности не проявляют, что у них нет страха перед сдачей экзамена. У некоторых студентов тревожность влияет на успеваемость, так как в ситуации стресса преобладает расслабляющая тревожность, у части студентов незначительное влияние. Возможно, что тревожность студента в нестандартной обстановке в значительной степени определяется его способностью контролировать данную ситуацию.

Список литературы:

1. Габдреева, Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическими состояниями у студентов с высоким уровнем тревожности / Г.Ш. Габдреева. – М.: Владос, 1993. – 123с.
2. Долгова, В.И., Напримеров, А.А., Латюшин, Я.В. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В.И Долгова, А.А Напримеров, Я.В. Латюшин.– Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
3. Жученко, О. Тревожность студентов на экзамене: сущность и проявление // Актуальные проблемы высшего профессионального образования / О. Жученко – Кострома: Изд-во КГСХА, 2006. – С. 153 – 155.
4. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Педагогика и психология, 1998. – 380с.
5. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.– 576с.

А.А. Королева **ЭКСПЕРТНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ** **ХАРАКТЕРИСТИК УЧАЩЕГОСЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ** **ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ОБУЧЕНИЮ**

В статье проводится теоретический анализ психологических подходов к исследованию явления противодействия обучению и саморазвитию студентами. Приводятся результаты экспертного анализа психологических характеристик учащегося, детерминирующих противодействие обучению.

Ключевые слова: развивающее обучение, противодействие обучению, саморазвитие.

Система непрерывного образования является одним из пространств жизнедеятельности человека, в которых все эти закономерности, механизмы, условия и факторы реализуются наиболее эффективно. Однако самосовершенствование зрелой личности в профессиональной деятельности и, в целом, личностный рост и обогащение индивидуальности в пространстве непрерывного образования начинаются только, если слушатель системы непрерывного образования становится субъектом саморазвития.

Положение об учащемся, как субъекте учебной деятельности, развивалось теоретических подходах психологов, социологов, философов, таких как Л.И. Анцыферова; Р.Г. Апресян; А.Г. Асмолов, И.А. Вишняков, М.И. Воловикова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Г.Е. Залесский, И.А. Зимняя, А.В. Зосимовский, Е.И. Исаев [1]; [2]; [3]; [5]; [10]. Развитие учащегося в условиях противодействия обучению также рассматривалось в психолого-педагогических исследованиях В.С. Агеева, Л.В. Занкова, В.В. Рубцова, П.А. Сергоманова; А.В. Сидоренкова, Б.И. Хасана [6]; [10].

Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема поставлена в исследованиях А.Н. Поддьякова. Ученый определяет явление противодействия как один из видов социальных противодействий, которые в настоящее время оказывают друг другу субъекты социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами из-за возрастания межгрупповой и межличностной конкуренции и соперничества. Именно удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных для того, чтобы сделать конкурента несостоятельным в стремительно меняющемся, перенасыщенном новой информацией мире [10; с. 125]. Таким образом, А.Н. Поддьяков раскрывает социальный контекст понятия противодействия.

Согласно теории развивающего обучения учащиеся осуществляют специфическую учебную деятельность по овладению знаниями и умениями, в результате, которых происходят изменения в собственной личности учащихся [7]. Таким образом, исполняя учебные действия, учащийся саморазвивается. Следовательно, учащийся может осуществлять действия, препятствующие реализации целей образования и отсекают пути собственного развития в учебно-профессиональной деятельности. Как утверждает Е.В. Селезнева, саморазвитие всегда закономерно приводит к самореализации в профессиональной деятельности [11].

С.В. Петров саморазвитие представляет как тенденцию к самораскрытию и саморазвертыванию внутренних потенциалов человека, имеющую целью изменение самого себя. Как сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний данное понятие рассматривает И.А. Шаршов. С точки зрения Л.Н. Куликовой саморазвитие трактуется как целенаправленное, многоаспект-

ное самоизменение личности, служащее цели ее максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и саморазвертывания. В целом термин «саморазвитие» достаточно прозрачен и отражает такие значимые аспекты понятия «саморазвитие», как целесообразная внутренняя активность и осознанная направленность на разворачивание и совершенствование значимых для личности свойств, сторон, качеств и т.п. [11].

В данном исследовании противодействие в учебно-профессиональной деятельности рассматривается как механизм функционирования системы «человек-учебная деятельность», характеризующий особенности реализации учебной деятельности, препятствующий саморазвитию личности, достижению целей образования; детерминированный определенным уровнем сформированности и соотношением психологических характеристик учащегося [9].

Теоретический анализ исследований реализации учебной деятельности позволил выделить следующие опорные точки смысла понятия «противодействие». Во-первых, при реализации учебной деятельности студент осуществляет действия, препятствующие ее субъектности и трансформирующие учебно-профессиональную деятельность в деятельность номинальную, не вызывающую желаемых изменений в психике учащегося. Во-вторых, противодействие может быть умышленным нарушением учебно-профессиональной деятельности со стороны студента, причем как в явном, так и скрытом виде. Здесь имеет место и сознательное самоограничение учащегося в усвоении знаний, умений и навыков. В-третьих, при решении учебных научно-практических задач, противодействие может выражаться в виде слепого следования за компетентным, с точки зрения самого студента, лицом, которое приводит к препятствию формирования способов решения будущих профессиональных задач. Также, противодействие обучению в данном случае препятствует формированию и развитию исследовательского поведения. Так, саморазвитие студента не осуществляется на уровне, определенном целями образования и препятствует самореализации будущего специалиста.

Для получения исходных эмпирических данных, несомненную ценность представляет метод экспертной оценки. Он дает возможность исследовать представление студента о значимости тех или иных психологических характеристик в проявлении противодействия обучению и саморазвитию.

Экспертам предлагалось выделить качества, которые препятствуют эффективному осуществлению учебно-профессиональной деятельности, достижению целей образования. В результате проведенного опроса был составлен ряд психологических характеристик, детерминирующих противодействие студентами обучению и саморазвитию, систематизированных в следующие психологические сферы: когнитивную, мотивационную, коммуникативную, характерологическую, эмоциональную.

Анализируя специфику когнитивной сферы, большинство экспертов отмечают, что для успешного осуществления учебной деятельности особенно необходима высокая концентрация внимания, хорошо развитая словесно-логическая память, высокая гибкость и глубина мышления. Высокая концен-

трация внимания понимается, как умение сосредоточиться на предмете своей деятельности для глубокого его изучения. При низкой или недостаточной способности сосредоточиться на изучаемом предмете, резко снижается эффективность осуществления учебной деятельности, ведущая к поверхностному изучению предметов своей будущей специальности. Словесно-логическая память отмечается как особо важная характеристика, в связи с тем, что учащиеся в процессе теоретического обучения перерабатывают большой объем понятийного материала. Словесно-логическая память способствует углубленному пониманию учебного материала, помогает быстро сориентироваться в способах решения учебных задач. Недостаточный уровень развития данного вида памяти ведет к возникновению сложностей при усвоении материала. Большая глубина мышления понимается, как способность выявить именно существенные свойства изучаемого явления, соотнести их между собой. Низкий уровень развития глубины мышления не позволяет усвоить понятие в требуемом семантическом значении. Гибкость мышления понимается, как способность видеть изучаемое явление под новым углом зрения; способность переходить от одних существенных свойств к другим в зависимости от цели, которую необходимо достичь в каждой конкретной учебной ситуации. Недостаточная гибкость ведет к доминированию шаблонных способов решения различных задач, не позволяя эффективно действовать в моделируемых учебных ситуациях.

В мотивационной сфере эксперты выделяют посещение университета как реализацию стремления к общению со сверстниками. Ориентация на общение обуславливает отсутствие интереса к сообщаемым преподавателем знаниям, формальное посещение занятий, пропуски лекций тех преподавателей, где невозможно удовлетворить потребность в общении. Студенты, осуществляющие учебно-профессиональную деятельность чтобы заслужить уважение и признание со стороны родителей, друзей ориентированы на получение диплома о высшем образовании, выполняют минимум из предъявляемых требований, инициативность в профессиональном и личностном саморазвитии не выражена. Слушатели, характеризующиеся доминирующей мотивацией избегания наказания, обучаются, чтобы получать в достаточном количестве желаемые ресурсы (материальные, временные, информационные), объекты удовлетворения базовых потребностей.

Определяя особенности характерологической сферы, большинство экспертов считают, что акцентуированный уровень развития доброжелательности и общительности обуславливает неумение установить учебно-профессиональный контакт с одноклассниками, преподавателями, сложности в выполнении заданий, где необходимо осуществлять совместную деятельность, избегание ситуаций публичных выступлений. Низкий уровень развития волевых черт характера приводит к предпочтению заданий низкого уровня сложности, избеганию учебных ситуаций требующих значительных временных, эмоциональных затрат для получения результата. Отсутствие требуемого уровня самокритичности (завышенная самооценка) ведет к отвержению чужого взгляда на тот или иной вопрос, не принятие наличия научного плюрализма, к возникновению конфликтных ситуаций при решении организационных вопросов, установлении

межличностных взаимоотношений. Организованность понимается экспертами как умение содержать в порядке свои дела, склонность строить свою деятельность исходя из четких планов, распорядков. Наличие данной характеристики необходимо в связи с существованием четкой организации учебной деятельности (наличие расписания учебных занятий, определение сроков написания курсовых работ, прохождения практик). Недостаточное развитие организованности препятствует успешному осуществлению учебных действий.

Стрессоустойчивость, как характеристика эмоциональной сферы, отмечается многими экспертами и трактуется, как возможность переносить сложные ситуации, предъявляющие большие требования к психике и организму, как способность выдерживать эмоциональные перегрузки. Расписание учебных занятий, форма проведения контрольно-оценочных мероприятий предполагают умение контролировать свои эмоциональные состояния, поддерживать требуемый уровень познавательной активности, достигать целей обучения в соответствии с определенными требованиями. Низкий уровень стрессоустойчивости ведет к снижению качества усваиваемой информации, к избеганию ситуаций проверки знаний и проявляется в стремлении функционировать с минимальных количеством психофизиологических затрат. Эмоциональная уравновешенность понимается, как умение контролировать сильные эмоции. Экспрессивность, как отмечают респонденты, должна быть управляемой. Эмоционально откликаясь на ситуацию важно контролировать свои внешние проявления. Студенты, обладающие низким уровнем развития данной характеристики, часто попадают в конфликтные ситуации, совершают импульсивные действия, затрудняющие достижение учебных целей.

Относительно коммуникативной сферы можно сказать следующее. Умение слушать указывается многими экспертами и понимается, как способность эффективно воспринимать, перерабатывать информацию. Противостоящие студентам не обладают достаточно сформированными приемами активного слушания. В рамках семинарских, практических занятий при прослушивании сообщений, работе в группе, учебная информация не анализируется, студент не обращается за уточнениями, прояснением смысла сказанного, в результате цель учебной ситуации достигается частично, включенность в учебную деятельность снижается.

Умение задавать вопросы предполагает хорошее развитие устной речи. Устная речь – представляет собой средство общения и является специфическим человеческим способом формирования и формулирования мыслей посредством языковых средств. Умение задавать вопросы – основа построения управляемого процесса усвоения знаний со стороны студента. Неумение задавать открытые вопросы ведет к невозможности управления качественно-количественным составом получаемой учебной информации, и как следствие препятствует саморазвитию.

Для получения максимально объективных данных о психологических характеристиках противостоящих студентов, необходимо провести эмпирическое исследование, где студенты будут выступать в роли испытуемых.

Список литературы:

1. Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 6 -19.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 644 – 673.
3. Вишняков И. А. Субъектные позиции студентов в вузе как акмеологический фактор профессионализации // Акмеология. 2007. № 3. С. 86 – 89.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2003. - 1136 с.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
6. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: МГУ, 1994. - 140 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник. - М.,Логос, 2005 – 384 с.
8. Исаев Е. И., Пазухина С. В. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 3 – 11.
9. Копылова Н.В. Королева А.А. Психологическое исследование противодействия обучению и акмеологическому развитию // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика», № 3, 2009. С. 129 – 132.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975.
11. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. М.: МАКС Пресс, 2006. 230 с.
12. Селезнева Е.В. Общение как среда для саморазвития личности. М., 2001

И.А. Куницына, Д.С. Чумичёва, Н.В. Куницын
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АТМОСФЕРЫ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ
СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

Данная статья основана на результатах экспериментального исследования, посвященного изучению одной из актуальных и значимых проблем современной психологии – психологической атмосферы в студенческих группах. В статье представлено подробное описание особенностей восприятия психологической атмосферы в учебных группах студентами-психологами. Рассматривается психологическая атмосфера общения и деятельности. Раскрываются личностные характеристики студентов-психологов. Описаны особенности восприятия психологической атмосферы студентами-психологами с разными доминирующими личностными чертами.

Ключевые слова: психологическая атмосфера, атмосфера общения, атмосфера деятельности, студенческая группа, студенты-психологи, шкала-опросник Ф. Фидлера, методика В.Н. Панферова, методика «Климатическое облако», опросник «Адаптивность».

Период обучения в вузе является важной ступенью жизненного пути человека. Получение высшего образования подразумевает не только усвоение знаний, формирование профессиональных умений, но и гармоничное развитие личности. В процессе взаимодействия с преподавателями и однокурсниками у будущих специалистов уточняется жизненная позиция, происходит усвоение

образцов поведения, характерных для определенной социальной и профессиональной группы.

Отечественные психологи рассматривают студенческую группу как социально-психологическую систему, обладающую специфическими особенностями, которые детерминированы многими факторами. При этом они подчеркивают, что необходимо наличие благоприятной психологической атмосферы в учебной группе для оптимального развития студентов, раскрытия их потенциала.

Исследование особенностей восприятия психологической атмосферы в учебной группе студентами-психологами проводилось в 2009-2010 учебном году на базе факультета психологии ЛГУ имени А.С. Пушкина. Было протестировано 160 студентов-психологов I - V курсов, обучающихся на дневном отделении. Возраст испытуемых от 16 до 24 лет. Среди обследованных были девушки и юноши.

В качестве психодиагностических методик использовались: шкала - опросник Ф. Фидлера, методика В.Н. Панферова «Измерение взаимоотношений в первичных коллективах», методика «Климатическое облако» и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков).

В ходе анализа результатов обследования с помощью методики Ф. Фидлера было выявлено, что большинство студентов-психологов положительно оценивают психологическую атмосферу, сложившуюся в их группах. Они отмечают комфортность условий обучения и положительный характер межличностного взаимодействия. Как правило, на занятиях студенты увлечены, продуктивно работают, достигают успеха при выполнении предложенных заданий и удовлетворены результатами своей учебной деятельности. Кроме того основная часть опрошенных студентов подчеркивает наличие теплых, дружеских взаимоотношений, согласия и сотрудничества с однокурсниками (табл. 1).

Таблица 1 - Оценка атмосферы деятельности и общения студентами – психологами I-V курсов

Характеристика атмосферы	Количество студентов, %	
	Положительные оценки	Отрицательные оценки
Атмосфера деятельности		
Удовлетворенность - неудовлетворенность	92	8
Увлеченность - равнодушие	84	16
Продуктивность - непродуктивность	88	12
Занимательность - скука	83	17
Успешность - неуспешность	93	7
Атмосфера общения		
Дружелюбие - враждебность	96	4
Согласие - несогласие	88	12
Теплота - холодность	82	18
Сотрудничество - отсутствие сотрудничества	84	16
Взаимная поддержка - недоброжелательность	89	11
Интегральный показатель атмосферы	88	12

Схожие данные были получены и по методике В.Н. Панферова. Согласно ре-

результатам обследования межличностные отношения в студенческих группах на I - V курсах в основном носят доброжелательный и справедливый характер, что свидетельствует о моральной и нравственной стороне взаимоотношений. Большинство студентов отметили высокие коммуникативные навыки других членов своей учебной группы, склонность к сотрудничеству друг с другом.

Однако значительная часть студентов считает себя «ведомыми». Данная оценка скорее характеризует отношения не с однокурсниками, а с преподавателями (табл. 2).

Для студентов-психологов в основном характерен высокий уровень активности и приподнятое, радостное настроение (табл. 3).

Для изучения личностных особенностей студентов были использованы шкалы 1 уровня МЛЮ «Адаптивность». Среди обследованных студентов-психологов - 80% лиц с высокими значениями по шкале тревожности. Для них характерны совестливость, обязательность, склонность к перепроверке сделанного.

У 30% студентов-психологов были выявлены высокие значения по шкале индивидуалистичности. Им свойственны оригинальность суждений, творческий склад характера, независимость взглядов. Данные качества будут способствовать профессиональному развитию, овладению новейшими технологиями и разработке креативных методов работы (табл. 4).

Таблица 2 - Особенности взаимоотношений в группах студентов - психологов I-V курсов

Тип межличностных отношений	Количество студентов, %	Тип межличностных отношений	Количество студентов, %
Сотрудничество	89	Соперничество	11
Ведущий	34	Ведомый	66
Общительность	94	Замкнутость	6
Дружба	62	Вражда	38
Понимание	84	Непонимание	16
Симпатия	83	Антипатия	17
Независимость	76	Зависимость	24
Ответственность	77	Безответственность	23
Доброжелательность	96	Злопыхательство	4
Справедливость	95	Зависть	5

Восприятие различных характеристик психологической атмосферы в группе студентами-психологами с высоким уровнем тревожности по сравнению с их однокурсниками существенно не различается.

Таблица 3 - Оценки показателей настроения и активности студентов-психологов I-V курсов

Показатель	Количество студентов, %		
	Положительные оценки	Нейтральные оценки	Отрицательные оценки
Настроение	81	12	7
Активность	83	10	7

Студенты-психологи с высокими значениями по шкале индивидуалистичности в отличие от других студентов, с которыми вместе учатся, более позитивно оценивают психологическую атмосферу в учебной группе. Они пола-

гают, что взаимоотношения в их группах основаны на взаимной поддержке, согласии, дружеском и теплом отношении друг к другу. Они увлечены учебным процессом и отмечают успешность деятельности. При оценке взаимоотношений в своих группах, вероятно, имелись в виду определенные сокурсники, так как у студентов с данными личностными чертами наблюдается некая избирательность в контактах, то есть всегда четко определен круг друзей, разделяющих их взгляды. Интерес к деятельности обусловлен склонностью к поискам новизны, а достижение успешности возможно благодаря абстрактно-аналитическому стилю восприятия, творческой ориентированности и оригинальности суждений (табл. 5).

Таблица 4 - Выраженность личностных черт у студентов – психологов I-V курсов

Шкалы методики МЛЮ «Адаптивность»	Количество студентов, %		
	более 70 T-баллов	45 -70 T-баллов	менее 45 T-баллов
Невротический сверхконтроль	1	98	1
Пессимистичность	11	89	0
Эмоциональная лабильность	2	97	1
Импульсивность	15	85	0
Мужественность/женственность	17	83	0
Ригидность	9	90	1
Тревожность	80	20	0
Индивидуалистичность	30	70	0
Оптимистичность	20	80	0
Социальная интроверсия	4	92	4

Таблица 5 - Восприятие психологической атмосферы в группе студентами-психологами с высокими значениями по шкале индивидуалистичности

Показатели	Среднее значение и стандартное отклонение		Значение t-критерия Стьюдента
	Студенты индивидуал. типа	Остальные испытуемые	
Методика Ф. Фидлера*			
Дружелюбие	2,16 ± 1,53	2,67 ± 1,34	2,37 при p < 0,05
Согласие	2,93 ± 1,23	3,39 ± 1,26	2,11 при p < 0,05
Теплота	2,85 ± 1,45	3,47 ± 1,86	2,08 при p < 0,05
Взаимная поддержка	2,54 ± 1,3	3,16 ± 1,55	2,48 при p < 0,05
Атмосфера общения	13,07 ± 5,28	15,61 ± 6,82	2,32 при p < 0,05
Занимательность	2,38 ± 1,31	3,55 ± 1,71	2,6 при p < 0,05
Успешность	2,36 ± 1,24	3,12 ± 1,33	3,43 при p < 0,001
Атмосфера деятельности	13,59 ± 5,15	16,02 ± 6,21	2,4 при p < 0,05
Интегральный показатель атмосферы	26,66 ± 9,93	31,63 ± 12,57	2,45 при p < 0,05

Примечание: *- в данной методике используется обратная шкала, то есть чем меньше баллов, тем более выражена характеристика.

Таким образом, большинство студентов-психологов положительно оце-

нивает психологическую атмосферу общения и деятельности в группе. Возможно, это обусловлено созданием психологической службы на факультете, вниманием к учебной деятельности каждого студента со стороны деканата. Однако при организации учебного процесса следует чаще создавать проблемные ситуации, чтобы развивать у студентов такое качество как инициативность. Восприятие характеристик психологической атмосферы в группе связано с доминирующими личностными чертами.

Результаты данного исследования имеют большое практическое значение. Их можно учесть при организации психологического сопровождения учебной деятельности в вузах.

Список литературы:

1. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества. - М.: Моск. психолого-социальный институт, 2006. - 267 с.
2. Кондратьев Ю.М. Отношения межличностной значимости в студенческой группе современного российского вуза// Вопросы психологии. - 2007. - №4. - С. 56-65.
3. Парыгин Б.Д. Социально – психологический климат коллектива. / Под ред. В.А. Ядова. Ленинград: Наука., 1981. – 191 с.

Л.В. Марищук, О.К. Войтко
**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕЧЬ ПСИХОЛОГА
В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА**

В статье рассматривается понятие «профессиональная речь», подходы к его изучению. Описано исследование представлений студентов второго курса об особенностях профессиональной речи психолога. Методы: интервью, контент-анализ. Выявлены и проанализированы коммуникативные качества речи психолога, влияющие на эффективность речевого общения.

Ключевые слова: профессиональная речь, культура речи, коммуникативные качества речи.

Профессиональная речь является частью культуры речи специалистов определенной профессии. Б.Н. Головин определяет культуру речи как совокупность и систему ее коммуникативных качеств [2, с. 9]. Эта система предполагает также включенность знаний и навыков человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения.

Существуют различные подходы к пониманию профессиональной речи: профессиональная речь как коммуникация, специфика которой заключается лишь в использовании специальной профессиональной лексики [5]; профессиональная речь как коммуникация с позиции стилистической вариативности (возможность выбора варианта речи в зависимости от конкретных условий общения [4]; профессиональная речь как периферийная область научного стиля и ограниченная рамками устной формы коммуникации специалистов на научные и профессиональные темы в условиях неофициального общения [3]; профессиональная речь – это всякая коммуникация, происходящая в момент реализации про-

фессиональной роли [1].

В исследовании, предпринятом с целью выявления представлений студентов второго курса о профессиональной речи психолога, приняли участие 70 человек дневного отделения факультета психологии БГПУ. Метод исследования – интервью. В процессе исследования все студенты отвечали на вопросы экспериментатора: Какой, на ваш взгляд, должна быть речь психолога? Можете ли вы назвать качества профессиональной речи психолога? Все ответы студентов были записаны на электронный носитель и обработаны с помощью контент-анализа, методов математической и статистической обработки данных. Метод контент-анализа предполагает выделение категорий, образующих систему коммуникативных качеств профессиональной речи психолога.

Первая категория «выразительность речи» представлена подкатегориями «эмоциональность» – 35 коммуникативных качеств и интонация – 26 качеств речи. Кроме того, 28 испытуемых отметили, что речь психолога должна быть умеренно эмоциональной, 4 человека – в зависимости от ситуации общения и 3 человека утверждали, что эмоциональность – обязательная составляющая речи психолога. Значение динамической стороны речи (интонации), в частности темпа отметили 12 испытуемых: «Речь психолога должна быть медленной, чтобы хорошо воспринималась на слух» – 3 человека». «Речи психолога свойственен умеренный темп» – 9 человек; 13 студентов отметили значение тона и тембра голоса психолога. Встречались и такие высказывания: «Психолог должен исходить из поставленных задач: спокойный голос, усыпляющий стиль».

Вторую категорию «нормативность речи» составили 42 речевые качества: грамотность речи – 18 качеств, чистота речи – 11 качеств, логичность – 5 качеств, ясность (точность, обдуманность) – 8 качеств. Встречались следующие высказывания студентов: «Речь психолога должна быть без слов-паразитов». «Речь должна быть правильной, без лишних слов, точной».

Третью категорию «научность речи» составили 36 качеств речи. Из них 16 студентов отмечали, что психолог должен использовать научную терминологию. «Использование терминологии в речи психолога свидетельствует о сложности предмета изучения». «Использование терминологии зависит от ситуации и собеседника» – 13 ответов. «Психолог ни в коем случае не должен использовать профессиональный язык, клиент его просто не поймет» – 7 ответов.

Четвертую категорию «произношение» образовали 35 высказываний. Из них зафиксировано 29 высказываний, касающихся внятности и четкости произношения, 6 студентов отметили, что «речь психолога должна быть без дефектов». Например, «Если психолог картавит, в речи слышится шипение и т.д., то это будет отвлекать клиента, и он не сможет сосредоточиться на том, что ему говорит психолог».

Пятую категорию «доступность речи» образовали 34 ответа студентов. «Речь психолога должна быть понятной, доступной». Шестую категорию «содержательность» речи образовали 9 речевых качеств. «Речь психолога должна быть богатой, лексически развитой, содержательной».

Седьмая категория «воздействие речи» представлена 13 речевыми качествами. «Речь психолога должна быть уверенной, убедительной». «Речь

психолога должна притягивать, располагать к общению» и т.д. Восьмую категорию «этичность речи» образовали лишь 3 ответа испытуемых. «Речь должна быть доброжелательной, корректной».

Трое студентов отметили, что нельзя выявить определенные качества речи психолога, так как речь полностью должна соответствовать речи клиента, иначе клиент будет не понят и никогда не откроет душу психологу.

В ходе исследования были выявлены и такие качества речи психолога, по мнению студентов, которые не образовали соответствующих категорий из-за единичной встречаемости. Следует отметить такие высказывания как «Речь психолога должна быть естественной, непринужденной». «Речь психолога должна отражать эмоциональный настрой психолога».

В результате исследования был проведен корреляционный анализ полученных категорий с целью выявления цепочек коммуникативных качеств как системного образования, использование которого делает речь психолога наиболее эффективной. Выявлена корреляционная связь между категориями «интонация» и «эмоциональность речи» ($r=0,20$, при $p<0,05$), содержательность ($r=0,19$, при $p<0,05$), воздейственность ($r=0,24$, при $p<0,05$), этичность ($r=0,25$, при $p<0,05$). По мнению студентов, профессиональная речь психолога отличается наличием выше перечисленных коммуникативных качеств, использование которых будет способствовать более эффективному взаимодействию психолога и клиента. Выявлена корреляционная связь между категориями «научность» и «содержательность» ($r=0,29$, при $p<0,05$). Научная речь всегда лексически богата, разнообразна. Выявлена корреляционная связь между категориями «доступность» и «не научность». По мнению студентов, речь психолога, перенасыщенная профессиональной терминологией, не может быть понята клиентом. Выявлена корреляционная связь между категорией «произношение» (внятность, четкость) и категорией «доступность» ($r=0,38$, при $p<0,05$); категорией «произношение» (без дефектов) и категорией «воздейственность» ($r=0,39$, при $p<0,05$). Действительно, четкость, внятность речи психолога оказывает большое влияние на понимание ее клиентом и соответственно на ее эффективность.

В результате проведенного исследования было выявлено, что у студентов второго курса различные представления о качествах профессиональной речи психолога. Каждый из них включает свои компоненты в общую структуру, считая их наиболее эффективными. Проанализировав частоту встречаемости отдельных категорий, было выявлено, что особое значение для студентов имеет выразительность речи, хорошее произношение, нормативность, научность, доступность. Менее значимыми являются этичность, воздейственность речи. В ходе исследования студенты замечали, что их речь становится более профессиональной и ассоциировали профессионализм с частым использованием специальной терминологии. Кроме того, некоторые отмечали, что формированию профессиональной речи психолога надо уделять особое внимание в процессе обучения в вузе, чтобы действительно научиться «говорить о сложных вещах просто».

Список литературы:

1. Гарбовский, Н.К. Профессиональная речь (функционально-стилистический аспект) / Н.К. Гарбовский // Функциональные системы языка и речи. – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 158 с.
2. Головин, Б.Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
3. Краснова, И.Е. О некоторых проблемах профессиональной речи в социолингвистическом освещении / И.Е. Краснова, А.Н. Марченко // Теоретические проблемы социальной лингвистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 342 с.
4. Ларин, Б.А. История русского языка и общее языкознание / Б.А. Ларин. – М.: Наука, 1977. – 214 с.
5. Наер, В.Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей / В.Л. Наер // Научная литература: Язык, стиль, жанры. – М., 1985. – 24 – 29.

Н.В. Мацакова

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

В статье анализируется содержание учебно-профессиональной мотивации будущего психолога. Данный анализ необходим для определения номенклатуры целей психолого-педагогического воздействия на мотивационную сферу будущего психолога в процессе его профессионального становления в вузе

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, формирование, профессиональное становление, учебно-профессиональная деятельность

Развитие мотивации профессиональной деятельности будущего психолога в связи с целями и задачами избранной профессии следует начинать уже на начальном этапе его профессионального становления, то есть в процессе осуществления им учебно-профессиональной деятельности в вузе. Согласно традиционной точке зрения «психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы личности» [1, с. 5]. Следовательно, решая задачу по формированию учебно-профессиональной мотивации будущего психолога важно иметь четкое представление об общих и конкретных целях психолого-педагогического воздействия. Существенную роль при определении содержания мотивации (потребностей, мотивов, целей, интересов, установок и т.д.) играет анализ ведущей деятельности. Исходя из этого, рассмотрим, в чем заключаются особенности учебно-профессиональной деятельности (далее УПД) будущего психолога.

Как показал анализ работ, затрагивающих вопросы профессионального образования в высшей школе [2, 3, 4, 5], специфика УПД будущего психолога заключается в ее интегративном характере, обусловленном тем, что «содержание обучения в вузе проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет деятельности профессиональной» [3, с. 57]. Процесс такой трансформации предполагает преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-

профессиональную, а последней в профессиональную, то есть развитие в рамках одной отдельных элементов последующей.

Интегративный характер УПД дает основание говорить об интегративном характере учебно-профессиональной мотивации будущего психолога, в структуре которой представлены цели, потребности, мотивы и интересы, отражающие стремление студента к активному пополнению общих и профессиональных знаний, к овладению учебно-познавательными и профессиональными умениями.

Рассмотрим содержательные компоненты учебно-профессиональной мотивации будущего психолога и проанализируем сначала особенности входящей в ее состав мотивации учебной деятельности. Согласно представленной в отечественной психологии точке зрения [6], деятельность учения составляет основу овладения любой другой деятельностью. Следовательно, на начальном этапе обучения в вузе важно «научить студента учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными знаниями» [7, с. 85]. При этом существенная роль отводится мотивационно-установочному этапу, направленному на развитие таких компонентов мотивации учения, как мотивы положительного отношения к учению, умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их, потребность в овладениях знаниями о целях, способах, средствах и условиях осуществления деятельности, мотивы понимания значимости учения для лично-профессионального развития, мотивы долга и ответственности в учении. Воздействуя на процесс формирования общеучебных и общеинтеллектуальных умений и навыков, необходимых для осуществления УПД в целом, безотносительно будущей профессии, данные компоненты мотивации создают чрезвычайно ценную основу для развития мотивов достижения, мотивов собственного роста и самосовершенствования, энергетически подпитывающих как процесс УПД, так и дальнейшую профессиональную деятельность.

Перейдем к рассмотрению содержательных компонентов мотивации, детерминирующих процесс профессионально ориентированной деятельности будущего психолога. Здесь можно выделить два аспекта. Первый связан с формированием ключевых компетенций, владение которыми обязательно для специалиста любого профиля. В число таких компетенций входят: способность и готовность самостоятельно организовывать свою деятельность; способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения; способность к сотрудничеству, проявление гибкости и эмоциональной устойчивости, владение устным и письменным общением на более чем одном языке; способность критического отношения к действительности, способность и готовность обновлять и совершенствовать получаемые знания, умения и навыки на протяжении всей жизни [8].

Перечисленные компетенции, помимо знаний, умений, навыков и деятельностных способов включают в себя такие компоненты учебно-профессиональной мотивации, как: потребность в самообразовании, саморазвитии и творчестве; стремление к пополнению общих и профессиональных знаний; стремление к расширению собственного кругозора; мотивы, обращенные

на смежные предметные области; мотивы сотрудничества, стремление к взаимодействию с окружающими; коммуникативные мотивы; нравственные и эстетические установки, регулирующие поведение личности.

Актуализация данных компонентов учебно-профессиональной мотивации имеет целью донести до будущего специалиста факт единства личностного и профессионального становления и обеспечить тем самым его успешную профессиональную социализацию в условиях быстро меняющегося поликультурного и экономического пространства.

От рассмотрения содержательных компонентов учебно-профессиональной мотивации, регулирующих процесс формирования общеучебных и мета-профессиональных компетенций, перейдем к анализу компонентов мотивации, детерминирующих процесс формирования профессиональных компетенций будущего психолога (второй аспект профессионально ориентированной деятельности).

Специфика профессиональной деятельности будущего психолога проявляется в том, что «в психологии, где каждая задача уникальна из-за уникальности человека, поиск решения, способного действительно помочь человеку и не создать ему новых проблем, всегда предполагает синтез науки и искусства» [8, с. 49]. По этой причине профессия психолога «предполагает у специалиста выработку особого умения – способности подходить ближе к существу человека: за зримым множеством внешних проявлений видеть глубинное незримое» [5, с. 13]. Следовательно, в состав профессиональных компетенций будущего психолога помимо способности решать профессиональные задачи на основе научно-теоретического, логического мышления, помимо способности оперировать научными понятиями и закономерностями, входит способность творческого, нестандартного подхода к решению профессиональных задач с учетом социального контекста ситуации. Именно творчество развивает у будущего психолога «способность нестандартно относиться к вещам, ситуациям, общению и возможности гибко перестраиваться в зависимости от обстоятельств [9, с. 81].

В соответствии с этим, при определении целей формирования учебно-профессиональной мотивации будущего психолога следует обратить внимание на развитие таких ее компонентов, как:

- интерес к специфическим для психологического познания видам интеллектуальной деятельности (аналитической, научно-ориентированной, творческой);
- ориентация на овладение всем спектром методов психологического познания;
- стремление к овладению теоретическими и практическими знаниями и методами построения взаимодействий с людьми в различных условиях их жизнедеятельности;
- отказ от действий по шаблону;
- избегание стереотипности мышления, как в решении учебных задач, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Подчеркнем, что основу для развития перечисленных компонентов со-

ставляет раскрытие мотивов понимания предназначения профессии «психолог». Важно сформировать у будущего психолога правильные представления о целях, возможностях, ограничениях и принципах профессиональной деятельности [5, с. 47]. Решая задачи по оказанию помощи человеку в полноценной личностной социализации, будущий психолог должен «формировать в себе готовность «понимать» самых разных людей, ориентироваться в разных способах их жизнедеятельности, включая и умение ориентироваться в разных видах профессионального труда» [4, с. 300]. Это значит, что будущего психолога должно отличать стремление к постоянному расширению собственного кругозора за счет изучения как специальных, так и общеобразовательных дисциплин, «поставляющих» знания о людях, их мировоззрении, жизненных ориентирах и ценностях.

Не менее важно донести до будущего психолога понимание ценности и уникальности человеческой жизни, недопустимости манипуляции людьми на основе полученных знаний и ориентировать его тем самым на необходимость соблюдения принципов, основанных на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях, а также на этических нормах психологической деятельности.

Подчеркивая важность развития в структуре учебно-профессиональной мотивации будущего психолога мотивов понимания предназначения профессии, нельзя оставить без внимания мотивы, которыми руководствовались студенты при выборе профессии. Отражая реальные потребности, интересы, установки, данные мотивы рассматриваются как чрезвычайно важные (а при некоторых условиях и определяющие) факторы, от которых зависит успешность профессионального обучения [10, с. 199]. Желательно, чтобы ведущими мотивами выбора профессии были мотивы, отражающие положительное отношение к профессии, стремление овладеть ею, желание в дальнейшем реализовать себя в избранной сфере трудовой деятельности.

Схематично содержание учебно-профессиональной мотивации будущего психолога можно представить в виде пирамиды (Рис. № 1).



Рисунок 1. - Структура мотивации учебно-профессиональной деятельности будущего психолога

В основании данной пирамиды лежат мотивы выбора профессии «психолог». Далее следуют компоненты мотивации, детерминирующие в своей совокупности процесс личностно-профессионального становления будущего психолога на всем протяжении его учебно-профессиональной деятельности.

Важно, чтобы в процессе профессиональной подготовки специалиста в вузе были созданы психолого-педагогические условия для того, чтобы по окончании обучения в вузе лежащие в основании мотивы выбора профессии пришли к общему знаменателю с мотивами понимания предназначения профессии, то есть совпали с целями и задачами психологической деятельности. Только в этом случае становятся возможными успешная профессиональная самореализация и достижение вершин профессионального мастерства.

Список литературы

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманок Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004. – 368 с.
4. Пряжников Н.С., Пряжникова С. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Academia, 2001. – 477 с.
5. Психолог: Введение в профессию: Учеб. пособие / В.А. Фокин, Т.М. Буякс, О.Н. Родина и др.; под ред. Е.А. Климова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
6. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
8. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – с. 48-52
9. Успенский В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие. – М.: Владос Пресс, 2003. – 175 с.
10. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.

А.С. Новиков

ИЗМЕНЕНИЕ СТЕПЕНИ АДЕКВАТНОСТИ «ОБРАЗА Я» СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Подведён итог экспериментального исследования потенциала преподавания психологии как средства развития самосознания студентов. Описана связь между структурой самосознания студентов и происходящими в ходе изучения психологии изменениями «образа Я».

Ключевые слова: степень адекватности «образа Я», степень осмысленности «образа Я», степень расхождения «образа Я» и Я-идеального, преподавание психологии.

В практике высшей школы психология преподается студентам самых различных специальностей. Основным содержанием дисциплины является изучение основ общей, возрастной, социальной и педагогической психологии. При этом из поля внимания студентов выпадает важный потенциал психологических знаний - стимулирование самоанализа, развитие рефлексии и понимания собственного внутреннего мира.

В ходе нашего исследования проверялся именно потенциал преподавания психологии как средства активизации личностного роста студентов, в первую очередь, развития самосознания. Результаты первых экспериментов были описаны ранее [7], в данной статье приводится общий итог экспериментальной работы.

Анализ работ, посвященный изучению и описанию самосознания, показывает, что трактовка термина «образ Я» значительно различается у разных авторов, как отечественных (М. И. Лисина, В. В. Столин, А. В. Петровский, И. С. Кон, С. Ф. Сафин, А. Н. Крылов), так и зарубежных (Р. Бернса Т. Шибутани, М. Розенберг, К. Роджерс и др.).

В рамках данной работы были приняты определения Р. Бернса [1] и В.В. Столина [4], и термин «образ Я» трактовался как совокупность устойчивых представлений человека о себе, формирующихся в самосознании личности в результате процесса самопознания.

Одновременно с большим количеством работ, посвящённых «образу Я», в литературе практически не упоминаются исследования, направленные на изучение такой характеристики «образа Я» как степень адекватности, не смотря на то, что данная характеристика «образа Я» выделялась, например, в работах А.В. Петровского [2].

Именно степень адекватности «образа Я» стала предметом нашего исследования. Под степенью адекватности «образа Я» понималась степень соответствия представлений человека о себе его реальным психологическим характеристикам.

Причиной искажения представлений о себе выступает действие психологических защит. Данное положение встречается в работах таких авторов как К. Роджерс [5], Р. Бернс [1], Л.М. Митина [6]. Одной из причин активизации психологических защит выступают внутренние противоречия различного происхождения: расхождение знаний о себе с мнением других людей, расхождение «образа Я» и Я-идеального, расхождение желаемых целей и осознаваемых возможностей. Основываясь на работах упомянутых автором, возможно выделение двух стратегий реагирования индивида на возникновение подобных противоречий: защитной и рефлексивной.

Защитная стратегия базируется на активизации психологических защит. В результате действия данной стратегии происходит искажение знаний о себе в сторону сближения с желаниями и идеалами, либо вытеснение не согласующихся с «образом Я» мотивов и идеалов.

Рефлексивная стратегия направлена на анализ полученного о себе знания, на соотнесение его с собственными мотивами и идеалами. В результате человек очерчивает круг своих возможностей в различных сферах, выделяет свои силь-

ные и слабые стороны, анализирует возможное направление изменения самого себя, оценивает реалистичность достижения собственных потребностей и идеалов, исходя из собственных возможностей, способностей, черт характера.

Для изучения самосознания студентов были выбраны следующие компоненты:

- степень адекватности «образа Я»;
- степень расхождения «образа Я» и «Я-идеального»;
- самоотношение;
- самопонимание.

Уровень самоотношения измерялся с помощью опросника Пантелеева-Столина, уровень самопонимания – методики САМОАЛ [3] (методика ОРІ Э. Шострем в адаптации Н.Ф. Калиной и А. В. Лазукина). Самопонимание в рамках данного опросника трактуется как чувствительность, сензитивности человека к своим желанием и потребностям. Люди с высокими показателями самопонимания по методике САМОАЛ свободны от психологической защиты, не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих

Методика диагностики адекватности «образа Я» и степени расхождения «образа Я» и «Я-идеального» была создана на базе 16-тифакторного опросника Кеттелла. Методика состояла из двух частей: собственно опросника Кеттелла (данная методика используется как источник относительно объективных данных о характере человека) и шкал самооценивания, в которых испытуемым предлагается оценить себя по показателям, адекватным факторам опросника.

Обработка методики производилась путём соотнесения результатов опросника с результатами самооценивания и получении «балла расхождения». Полученный балл отражает степень адекватности «образа Я». Рассматривался как «суммарный балл», так и «баллы расхождения» по каждому из факторов.

Также во вторую часть методики были включены «шкалы «идеального Я». По структуре они повторяли шкалы самооценивания, но испытуемые оценивали не выраженность тех или иных черт собственного характера, а фиксировали желаемый уровень выраженности этих же черт. Перечень черт так же, как и для шкал самооценивания, дублировал факторы опросника Кеттелла.

При обработке данных шкал результаты опросника соотносились с результатами «оценивания» собственного «идеального Я», после чего вычислялся «балл расхождения с идеалом». Рассматривался как суммарный балл, так и «баллы расхождения с идеалом» по каждому из факторов.

В целях изучения развивающего потенциала преподавания психологии было организовано экспериментальное исследование.

В ходе эксперимента были сформированы контрольные и рабочие группы студентов.

В контрольных группах преподавание велось в стандартном академическом ключе, в экспериментальных группах методика преподавания была модифицирована. Модификация затронула семинарские занятия, лекционные занятия проводились без изменений.

В рамках темы «Личность» в ходе семинарских занятий проводилась диагностика темперамента, характера и некоторых компонентов мотивационной сферы студентов. Диагностика проводилась с помощью следующих методик: опросник Кэттелла, методика «Формула темперамента», методика определения локуса-контроля, тест социальных потребностей Шутса, тест поведения в конфликте Томаса, методика «Я-концепция». После проведения методики и ознакомления студентов с результатами на семинаре проводилось групповое обсуждение изучаемых психологических особенностей. Ход обсуждения направлялся таким образом, чтобы студенты оценивали значение тех или иных черт личности, описывали влияние данных черт на жизнедеятельность человека. В ходе обсуждения выдвигались вопросы-задания типа:

- опишите сильные и слабые стороны каждого из типов темперамента;
 - опишите слабые и сильные стороны экстравертов и интровертов;
 - оцените влияние на жизнь, поведение человека таких стратегий поведения в конфликте как соперничество и избегание;
- и т. д.

Вслед за обсуждением следовало домашнее задание на самоанализ. Студентам ставилась задача проанализировать результаты диагностики, через самонаблюдение сопоставить их с собственным поведением в естественных условиях, оценить важность, значение данных черт в собственной жизни, соотнести с ситуациями, в которых данные черты мешали или помогали добиваться поставленных целей. Домашние задания формулировались в форме вопросов, ответы на них студенты давали в письменной форме.

Так в экспериментальных группах:

- не обнаружено статистических значимых сдвигов в баллах суммарного расхождения между шкалами самооценивания и показателями опросника Кеттелла;
- обнаружены статистически значимые сдвиги в баллах расхождения между «идеальным Я» и показателями опросника Кеттелла при $p < 0.01$ в сторону увеличения расхождения; при этом не обнаружено статистически значимых сдвигов уровня расхождения по отдельным факторам в описаниях «идеального Я».

В контрольных группах:

- обнаружены статистически значимые сдвиги в баллах расхождения между шкалами самооценивания и показателями опросника Кеттелла для $p < 0,05$; при этом статистически значимых сдвигов в оценке отдельных черт собственного характера не обнаружено;
- не обнаружено статистических значимых сдвигов в баллах расхождения между «идеальным Я» и показателями опросника Кеттелла;

Анализ результатов диагностики самоотношения показал наличие в некоторых контрольных группах значимых при $p < 0,05$ сдвигов по шкалам «интегральное самоотношение», «самоуважение», «аутосимпатия» и «самопонимание» в сторону увеличения и отсутствие сдвигов в рабочих группах.

Мы считаем, что полученные результаты можно интерпретировать следующим образом. Изучение психологических дисциплин сопровождается из-

менениями адекватности «образа Я», но данное изменение однозначно не связано с методикой преподавания. Мы предполагаем, что изменения происходят в группах, обладающих «психологической готовностью», предрасположенных к изменению содержания своего самосознания. С целью определить подобные группы, результаты, полученные в ходе первичной диагностики студентов были обработаны средствами кластерного анализа.

Кластеризация производилась по трём характеристикам: адекватность «образа Я», расхождение идеального Я и результатов опросника Кеттелла, расхождение «образа Я» с Я-идеальным.

Наиболее информативным оказалось разбиение испытуемых на четыре кластера. Средние значения каждой из пяти характеристик в кластерах представлены на графике (рис. 1) и в таблице 1.

Таблица 1. - Средние значения характеристик в каждом кластере

	Кластеры			
	1	2	3	4
адекватность «образа Я»	18,91	17,6	23,7	18,3
расхождение Я-идеального и результатов опросника Кеттелла	19,38	19	25,78	29,9
расхождение «образа Я» с Я-идеальным	22,65	10,48	18,24	26,8

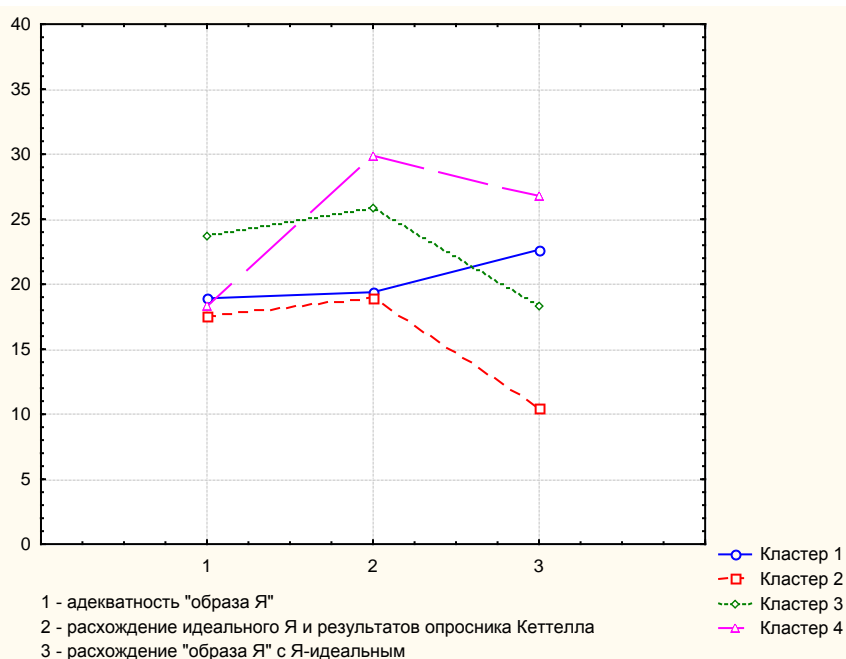


Рисунок 1. - Средние значения характеристик «образа Я» в каждом кластере

Для интерпретации полученных данных были определены процентиля 25% и 75% для каждого ряда значений. Полученные процентиля представлены в таблице 2.

На основании полученных значений были выделены уровни выраженности каждой из характеристик:

- низкий (баллы с процентильным рангом меньше 25%);
- средний (баллы с процентильным рангом от 25% до 75%);
- высокий (баллы с процентильным рангом больше 75%).

Уровень адекватности «образа Я» оценивался по обратной шкале:

- высокий (баллы с процентильным рангом меньше 25%);
- средний (баллы с процентильным рангом от 25% до 75%);
- низкий (баллы с процентильным рангом больше 75%).

Таблица 2. - Квартили для характеристик, полученных с помощью методики изучения адекватности «образа Я»

характеристики	процентиль 25%	процентиль 75%
адекватность «образа Я»	16,5	23
расхождение Я-идеального и результатов опросника Кеттелла	18,5	26,5
расхождение «образа Я» с Я-идеальным	13	22

Затем, используя установленные границы уровней, был описан каждый из выделенных кластеров (табл. 3).

Первый кластер (22% испытуемых; 31% рабочей, 15% контрольной группы):

- средний уровень адекватности «образа Я»;
- высокий уровень расхождения Я-идеального с «образом Я»;
- средний уровень расхождения Я-идеального с реальными личностными чертами испытуемых.

Для испытуемых данной группы характерно представление о значительном несоответствии характера Я-идеальному, в то время как данное расхождение находится на среднем уровне. Можно предположить, что наблюдаемое при этом искажение «образа Я», связано с завышением требований к себе, которое приводит к восприятию своих черт в более «негативном» ключе.

Данный тип получил название «критичный».

Таблица 3. - Уровень выраженности характеристик в каждом кластере

	Кластеры			
	1	2	3	4
адекватность «образа Я»	средний	средний	низкий	средний
расхождение Я-идеального и результатов опросника Кеттелла	средний	средний	средний	высокий
расхождение «образа Я» с Я-идеальным	высокий	низкий	средний	высокий

Второй кластер (32% испытуемых; 33% рабочей, 32% контрольной группы):

- средний уровень адекватности «образа Я»;
- низкий уровень расхождения Я-идеального с «образом Я»;
- средний уровень расхождения Я-идеального с реальными личностными чертами испытуемых.

Для испытуемых данной группы характерно соответствие «образа Я» Я-идеальному, при среднем уровне адекватности «образа Я» и среднем уровне соответствия характера Я-идеальному. По-видимому, у данных испытуемых не ярко выраженное расхождение идеального Я и характера, приводит к искажению «образа Я» среднего уровня.

Данный тип получил название «защитный слабоконфликтный».

Третий кластер (32% испытуемых; 33% рабочей, 32% контрольной группы):

- низкий уровень адекватности «образа Я»;
- средний уровень расхождения Я-идеального с «образом Я»;
- средний уровень расхождения Я-идеального с реальными личностными чертами испытуемых.

То есть для испытуемых данного кластера характерна несформированность адекватных представлений о себе. Испытуемые отражают в сознании средний уровень несоответствия своего характера Я-идеальному, но при этом представления о себе не соответствуют реальным личностным характеристикам. По-видимому, в сознании испытуемых присутствует понимание несоответствия характера Я-идеальному, но представления о том, в чём это несоответствие, о себе в целом либо не сформированы, либо искажены.

Данный тип получил название «искаженный, несформированный».

Четвертый кластер (14% испытуемых; 3% рабочей, 21% контрольной группы):

- средний уровень адекватности «образа Я»;
- высокий уровень расхождения Я-идеального с «образом Я»;
- высокий уровень расхождения Я-идеального с реальными личностными чертами испытуемых.

Для испытуемых данной группы характерно осознание значительного несоответствия характера Я-идеальному, которое приводит к среднему уровню искажения «образа Я», при этом сближения «образа Я» и Я-идеального не происходит. Можно предположить, что у испытуемых данной группы выражена рефлексивная стратегия самопознания. Данный тип получил название «конфликтный рефлексивный».

Затем с помощью данных вторичной диагностики были проанализированы сдвиги по всем трём параметрам для каждого из кластеров.

Обработка проводилась с помощью критерия знаков. Были получены следующие результаты.

В первом кластере («критичный») обнаружены значимые сдвиги по параметру «расхождение Я-идеального с «образом Я» в сторону уменьшения рас-

хождения при $p < 0,05$.

Таким образом, характерное для данной группы представление о значительном несоответствии характера Я-идеальному, изменилось в сторону большего согласования Я-идеального и образа-Я. Подобное изменение может быть объяснено уменьшением искажений «образа Я», связанных с восприятием своих черт в «негативном» ключе. Таким образом, можно говорить о снижении характерной для данной группы «критичности к себе».

Во втором кластере («защитный слабоконфликтный») обнаружены значимые сдвиги по параметрам «расхождения Я-идеального с реальными личностными чертами» при $p < 0,05$ и «расхождение Я-идеального с «образом Я» при $p < 0,01$ в сторону увеличения расхождений.

Данные изменения можно объяснить изменением «идеального-Я» испытуемых. При этом изменения произошли в сторону увеличения требовательности к себе.

В третьем кластере («искаженный, несформированный») обнаружены значимые сдвиги по параметру «адекватность «образа Я» при $p < 0,05$ в сторону увеличения адекватности при $p < 0,05$.

Данные изменения можно объяснить формированием у испытуемых более адекватных представлений о себе.

В четвёртом кластере («конфликтный рефлексивный») обнаружены значимые сдвиги по параметрам «расхождения Я-идеального с реальными личностными чертами» при $p < 0,05$ и «расхождение Я-идеального с «образом Я» при $p < 0,01$ в сторону уменьшения расхождений.

Данные изменения можно объяснить изменением идеального-Я испытуемых. При этом изменения произошли в сторону уменьшения требовательности к себе.

Таким образом, можно предположить, что изменения характеристик «образа Я» студентов в большей степени связаны не с формой преподавания психологии, а со структурой самосознания студентов. Само преподавание психологии, по-видимому, может оказывать развивающее воздействие на самосознание студентов, но степень и направление этого воздействия, в свою очередь, определяется структурой самосознания, наличием своеобразной «психологической готовности» студентов к изменениям.

Список литературы:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Р. Бернс. - М. Прогресс 1986. - 357 с.
2. Введение в психологию: учебное пособие / под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Академия, 1996 г. – 496 с.
3. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. - М.: Рефл-бук – К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
4. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина, В.С. Аванесова. - СПб: Речь, 2000. – 440с.
5. К. Роджерс. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. - М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997. - 320 с. - Серия "Актуальная психология".
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

7.Новиков А. С. Динамика самопонимания студентов в ходе изучения психологических дисциплин / А. С. Новиков // Психология обучения. - №8. – 2009. – с. 101 – 109.

Т.Н. Осинина

ВИДЫ РЕКОНСТРУКЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ ЕГО ШКОЛЬНИКАМИ

Настоящая работа посвящена изучению видов реконструкции, проявляющихся при воспроизведении учебного материала у школьников 12-13 лет. Подчеркивается, что описанные виды реконструкции учебного материала характеризуют разную меру участия операционных и регулирующих механизмов в процессе воспроизведения.

Ключевые слова: память, мнемические способности, воспроизведение, реконструкция, репродукция, привнесения.

Признавая объективно существующую связь процессов запоминания и воспроизведения в едином познавательном акте, следует отметить назревшую необходимость изучения процесса воспроизведения в качестве относительно самостоятельного проявления мнемических способностей. Экспериментально доказано, что воспроизведение как проявление операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей в абсолютном большинстве случаев представляет собой не репродукцию, а неосознаваемую или осознаваемую реконструкцию оригинала, в основе которой лежат глубина переработки информации или отношения к ней [4, 5].

Безусловный по значимости материал по этому поводу находится в работе Ф. Бартлетта «Воспоминание» [8]. Ф. Бартлетт установил, что воспроизведение представляет собой не чистую репродукцию угасающей в памяти информации, а интеллектуальную реконструкцию. Из отечественных психологов вопросам реконструкции материала при воспроизведении уделяли внимание П.П. Блонский, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, А.Г.Комм, М.Н. Шардаков, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, Г.М. Дульнев, Х.Р. Еникеев, А.И. Липкина, А.С. Бородулина, Т.А. Корман, А.К. Шульгин.

А.А. Смирнов выделяет следующие основные виды отступлений от подлинника при воспроизведении: 1) обобщение; 2) конкретизация; 3) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу, а также по степени общности и детализации; 4) смещение или перемещение отдельных частей подлинника; 5) объединение того, что дано отдельно друг от друга, и разъединение того, что в оригинале связано между собой; 6) дополнения, выходящие за пределы подлинника; 7) искажение оригинала [2].

Целью нашего исследования является изучение видов реконструкции учебного материала школьниками. Объем выборки составил 96 школьников 12-13 лет. Исследование проводилось на базе шестых классов общеобразовательных школ г. Орехово-Зуево.

Экспериментальное изучение мнемических способностей подростков

осуществлялось с использованием методики диагностики мнемических способностей Л. В. Черемошкиной. В основу данной методики положен метод развертывания мнемической деятельности (В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина) [4,5,6,7].

Для исследования эффективности и качественного своеобразия воспроизведения учебного материала использовалась разработанная нами методика, стимульный материал которой представляет отрывок учебного материала по биологии. Данный учебник (В.В. Пасечник «Биология. Бактерии, грибы, растения») предусмотрен программой обучения в школе [1]. В основе методики лежит прием выделения смысловых единиц, сущность которых составляют слова с наибольшей информационной нагрузкой. Для изучения видов реконструкции учебного текста при воспроизведении его школьниками, определялись показатели непосредственного и отсроченного воспроизведения.

Одним из показателей качественного своеобразия воспроизведения учебного материала является количество и характер привнесений. Испытуемые перестраивали предложения в более доступную для них форму, употребляя обычный для них оборот речи, а это неизбежно влечет за собой необходимость внесения новых слов. Школьники привносили в рассказ новое содержание на основе жизненных наблюдений. Например: «Лучше всего в картофеле сохраняются ценные вещества, когда его пекут с кожицей. Ведь именно в кожице находится больше всех питательных и ценных веществ», или «В средние века томат называли ядовитой ягодой» и др. Для изучения количества и характера привнесений в оригинал мы сравнивали школьников 12 и 13 лет.

В таблице 1 отражено количество привнесений испытуемыми 12 лет, как при непосредственном, так и при отсроченных воспроизведениях.

Таблица 1. - Количество привнесений испытуемыми 12 лет при непосредственном и отсроченном воспроизведении.

№	Количество привнесений	Непосредственное воспроизведение, % испытуемых	Воспроизведение спустя сутки, % испытуемых	Воспроизведение спустя неделю, % испытуемых
1	0	45,31	39,06	45,31
2	1	32,81	29,69	29,69
3	2	10,94	25	9,38
4	3	4,69	1,56	6,25
5	4	6,25	1,56	0
6	Более 4	0	3,13	9,38

Количество привнесений при воспроизведении, спустя 24 часа, увеличивается по сравнению с непосредственным припоминанием. Спустя неделю, количество испытуемых с малым количеством привнесений вновь увеличивается, но увеличивается и количество испытуемых с 3 и более привнесениями (см. табл. 1). Очень большое количество привнесений у школьников 12 лет связано с указанием применения растений из семейства пасленовых («Из баклажанов делают оладья», «Картошку можно пожарить, а можно и отварить», «А из тома-

тов можно приготовить салаты и различные закуски» и т.д.). Различия по количеству привнесений в трех воспроизведениях у школьников 12 лет статистически значимыми не являются.

Воспроизведения школьников 13 лет не так богато привнесениями, как воспроизведения школьников 12 лет (см. табл. №2).

При непосредственном воспроизведении ничего не привносят в оригинал 68,75 % 13летних испытуемых, в отличие от школьников 12 лет, среди которых лишь 45 % не допускают привнесений. Наибольшее количество привнесений в свои воспроизведения школьники 13 лет допускают при воспроизведении, спустя сутки. Спустя неделю, вновь увеличивается количество испытуемых с малым количеством привнесений (см. табл. № 1). Привнесения у испытуемых 13 лет связаны с темами созревания, выращивания картофеля и томатов («у картофеля появляется много мелких цветов», «томаты сначала розовеют», «томаты выращивают в теплицах» и т.д.) и вариантами употребления растений («употребляют в разном виде», «употребляют множество людей, вся страна»). Полученные различия в количестве привнесений у школьников 13 лет при непосредственном и отсроченном воспроизведении, спустя сутки, статистически значимы по критерию Стьюдента ($t=2,27$, $p<0,05$).

Таблица 2 - Количество привнесений испытуемыми 13 лет при непосредственном и отсроченном воспроизведении.

№	Количество привнесений	Непосредственное воспроизведение, % испытуемых	Воспроизведение спустя сутки, % испытуемых	Воспроизведение спустя неделю, % испытуемых
1	0	68,75	56,25	65,63
2	1	15,63	28,13	18,75
3	2	9,38	3,13	6,25
4	3	3,13	6,25	6,25
5	4	3,13	3,13	3,13
6	Более 4	0	3,13	0

Анализ результатов показал, что школьники 13 лет при непосредственном воспроизведении допускают меньше привнесений, чем школьники 12 лет. Об этом свидетельствует полученное при сравнении результатов значение статистического критерия серий Вальда-Вольфовица, демонстрирующее, что различия между сравниваемыми выборками в плане допущенного количества привнесений при непосредственном воспроизведении, являются достоверными и значимыми на 1 %-ном уровне значимости ($2,35$, $p<0,01$).

Помимо возрастных различий, существуют и индивидуальные различия по количеству привнесений, допущенных в оригинал. Их наличие подтвердилось при сравнении испытуемых с различным уровнем развития мнемических способностей. На первом уровне развития запоминание совершается с опорой на функциональные механизмы мнемических способностей (природную память). Феноменологически запоминание на этом уровне близко к запечатлению или механическому запоминанию. Главная, определяющая специфику второго уровня особенность – появление в структуре памяти операционных механиз-

мов. Сущность же третьего уровня развития мнемических способностей заключается в появлении внутреннего контроля процесса запоминания (регулирующих механизмов) благодаря формирующейся системе функциональных и операционных механизмов. Это этап, на котором появляются все основания рассматривать процесс запоминания как деятельность. Различия в количестве привнесений у школьников 12 лет с первым и вторым уровнем развития мнемических способностей при отсроченном воспроизведении, спустя неделю, статистически значимые (по Стьюденту 2,05, $p < 0,05$). Различия по количеству привнесений у школьников 12 лет с первым и третьим уровнем развития мнемических способностей при непосредственном воспроизведении статистически значимые (критерий серий Вальда-Вольфовица 2,04, $p < 0,04$).

Большое влияние на ход реконструкции оказывают мыслительная деятельность самого субъекта, степень его активности, богатство личностного тезауруса. Именно эта мыслительная деятельность в ее самых разнообразных и сложных проявлениях и составляет психологическое ядро воспроизведения [2,3].

Результаты предварительного анализа полученных данных позволяют выделить несколько видов реконструкции учебного материала, которые характеризуют разную меру участия операционных и регулирующих механизмов в процессе воспроизведения.

Список литературы:

1. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М., 2005.
2. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
3. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск, 1983.
4. Черемошкина Л. В. Диагностика мнемических способностей школьников 10-12 лет: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1988.
5. Черемошкина Л. В. Психология мнемических способностей: Дис. ... доктора психол. наук. Ярославль, 2000.
6. Черемошкина Л. В. Психология памяти. М., 2009.
7. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. — М., 1990.
8. Bartlett F. Ch. Remembering: a study in experimental and social psychology. - N.Y., 1932.

Е.А. Петрова

РАЗВИТИЕ И ДИАГНОСТИКА МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Актуальность исследования путей организации и модернизации учебной деятельности на современном этапе очевидна. Цель любой образовательной системы заключается в том, чтобы обеспечить максимальное развитие способностей ученика. Основным средством психического и личностного развития является обучение. На современном этапе развития образовательных систем обучение должно не только обогащать познание учеников, но и развивать их личность.

Ключевые слова: обучение, познавательные способности, мнемические способности, функциональные и операционные механизмы, мнемическая деятельность

В основе современного процесса обучения должен лежать особый подход, основанный на знании закономерностей развития психических процессов. С.Л. Рубинштейн утверждал: «Развитие человека в отличие от накопления опыта, овладения знаниями, умениями, навыками, - это и есть развитие его способностей» [1].

Историю проблемы способностей в отечественной и мировой психологии можно назвать парадоксальной. С одной стороны, ни одно исследование индивидуального своеобразия личности или субъекта деятельности не обходится без использования выражений, близких к трактовкам категории «способность». С другой стороны, на общепсихологическом уровне категория «способность» как отражение психической реальности рассматривается и объективируется с большим трудом. Общеизвестным является факт, что основная трудность в исследовании способностей связана с определением этой психологической категории.

Психология способностей развивалась в рамках двух направлений: общепсихологического направления и дифференциально-психологического направления. Проблемами общепсихологической разработки концепции способностей являются – онтология способностей, процессуальные и результативные свойства, структура и генезис способностей и т.д. Проблемами дифференциально-психологического направления - критерии выделения индивидуальных различий в деятельности, поведении и жизнедеятельности, их качественные и количественные показатели, задачи диагностики, прогноза и т.д. Данные проблемы теснейшим образом переплетены и являются отражением современного методологического состояния нашей науки.

Основными противоречиями теории способностей являются: идеалистическое или материалистическое понимание сущности способностей, подход к способностям с позиции общего или единичного, теория наследственных или приобретенных способностей.

В отечественной психологии долгое время самого понятия мнемических способностей не существовало, а в качестве диагностики мнемических способностей использовались методики диагностики различных аспектов памяти. Понятие мнемические способности в отечественной психологии предложено А.А.Смирновым, который рассматривал их как индивидуальную степень выраженности памяти конкретного человека [2].

Психология мнемических способностей аккумулирует те же методологические, и теоретические проблемы, что и психология способностей: происхождение и природа мнемических способностей, строение и структура мнемических способностей, а так же проблема метода исследования мнемических способностей. Проблемой является и то, что происходит смешение таких понятий как память и мнемические способности. В связи с этим возникает необходимость выделения структуры мнемических способностей. Как пишет Черемошкина Л.В.:

«Структура мнемических способностей долгое время не рассматривалась на высоком экспериментальном уровне. Объясняется это тем, что способности чаще всего изучаются в рамках дифференциально-психологических исследований, тяготеющих к сравнительно-эмпирической методологии». Данные вопросы обуславливают изучение системной организации мнемических способностей. Особое внимание следует уделять структуре мнемических способностей, ее выделение позволяет определять успешность освоения и реализации учащимися мнемической деятельности, что в свою очередь является условием успешного освоения учебной деятельности. Структуру мнемических способностей в нашем понимании следует рассматривать в виде системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Как было выше сказано, в психологии мнемических способностей существует проблема метода исследования. На современном этапе развития психологии существует множество методов исследования памяти, которые дают возможность охарактеризовать эффективность непосредственной и опосредованной памяти, соотношение произвольной и произвольной, кратковременной и долговременной памяти, исследовать образную, вербальную, двигательную память и т.д. Что же касается методов исследования мнемических способностей, то их практически не существует. Создание научно-обоснованных методик психологической диагностики общих познавательных способностей является необходимым условием успешного решения широкого круга практических задач в процессе обучения. В структуре общих познавательных способностей важное место принадлежит способностям памяти. Обеспечивая возможность использования приобретенного опыта, память выполняет продуктивную роль в осуществлении всех других форм психической деятельности человека, является информационной основой обучаемости и интеллекта, а также необходимым условием формирования человеческой личности, обеспечения ее единства и целостности.

Методы исследования мнемических способностей должны отвечать определенным требованиям и позволить экспериментатору проанализировать:

- закономерные, последовательные изменения мнемического процесса, его этапы и переходы с одной стадии на другую;
- результативную сторону проявления мнемических способностей через объективно данные явления;
- генезис мнемических способностей;
- структуру мнемических способностей как единства устойчивых взаимосвязанных элементов;
- количественную и качественную специфику индивидуальной меры выраженности способности [3].

В настоящее время не все методы исследования психологии памяти отвечают этим требованиям. Данная ситуация привела к тому, что был создан метод который позволяет исследовать мнемические способности генетически, структурно и дает возможность определить их индивидуальное своеобразие – метод развертывания мнемической деятельности [3,4,5].

Данный метод направлен на изучение эффективности памяти, уровня ее

развития, а также качественного своеобразия мнемических приемов и способов их регуляции. Сущность его заключается в том, чтобы построить процесс запоминания таким образом, где сначала субъект использует свою природную память, а потом включаются в запоминание и мнемические действия. Проводя диагностику мнемических способностей желательно определить природную компоненту и развитость системы мнемических действий, т.е. благоприобретаемую компоненту памяти. При этом следует помнить, что в чистом виде выделить их практически невозможно. Но, вместе с тем, степень выраженности и качественную характеристику каждой составляющей можно определить. Это имеет большое педагогический смысл. Метод развертывания мнемической деятельности использует 10 карточек с изображенными на них фигурами нарастающей сложности, которые состоят из прямых пересекающихся линий. Время предъявления каждой карточки следующее: с 1-го по 10-е – 1 с; с 11-го по 20-е – 2 с; с 21-го по 30-е – 3 с и т.д. Невербальный бессмысленный материал и указанный выше порядок его предъявления позволяют «развернуть» мнемическую деятельность и вычленивать продуктивность реализующих ее механизмов: функциональных, операционных и регулирующих. Так же в данном методе используется опрос испытуемых, который позволяет сделать выводы: о наличии или отсутствии мнемических приемов; об их количестве и разнообразии; о том, насколько быстро мнемические приемы включаются в процесс запоминания; а так же в какой степени субъект может управлять процессом запоминания.

Метод развертывания мнемической деятельности был положен в основу методики диагностики эффективности и уровня развития мнемических способностей школьников. Данная методика дает возможность проанализировать следующие показатели диагностики и развития мнемических способностей:

- продуктивность функциональных механизмов мнемических способностей;
- время включения операционных механизмов мнемических способностей в процесс запоминания;
- набор применяемых способов запоминания и воспроизведения, то есть количество и качество операционных механизмов мнемических способностей;
- умение субъекта управлять процессом запоминания с применением способов организации материала;
- эффективность мнемической деятельности, осуществляющейся с помощью системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Перечисленные выше показатели дают возможность определить уровень развития мнемических способностей через характеристику их строения. А так же позволяют диагностировать изменения в мнемических способностях, определять, как данные изменения характеризуют процесс развития, и не менее важным является то, что они позволяют изучать мнемические способности генетически.

Применение метода развертывания мнемической деятельности в процессе обучения имеет большую теоретическую и практическую значимость. Процесс развертывания мнемической деятельности дает возможность использовать новые качественно-количественные показатели диагностики эффективности,

уровня развития и индивидуального своеобразия мнемических способностей. Наиболее эффективным использование данного метода становится тогда, когда традиционная диагностика способностей становится бессильна, когда ставится задача не только описать явление, но и объяснить полученный результат, проникнув в сущность предмета исследования.

Список литературы:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989
2. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966
3. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М., 2002, 2009.
4. Шадриков В.Д. Способности человека. М.; Воронеж, 1997.
5. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. М., 1990.

В.Р. Петросянц
**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЙ АДАПТАЦИОННЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Целью данной статьи является представление результатов изучения особенностей жизнестойкости и показателей личностного адаптационного потенциала старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде и тесноты связи указанных показателей.

Ключевые слова: жизнестойкость, личностный адаптационный потенциал, устойчивость.

Явление буллинга в образовательной среде все больше становится международной проблемой. После того, как Д.Олвеус [7] в конце 70-х провел первое исследование по предотвращению проблемы буллинга, зарубежным авторами было проведено много исследований, которые позволили глубже понять проявления буллинга, поведение в ситуации буллинга и факторы, его вызывающие. К сожалению, в нашей стране проблема буллинга в школе до сих пор не получила должного внимания. Вместе с тем, остро стоит проблема выявления личностных особенностей старшеклассников, обуславливающих их позицию в ситуации буллинга.

В психологической литературе под термином «буллинг» принято понимать целую совокупность социальных, психологических и педагогических проблем, затрагивающих процесс длительного физического или психического насилия со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [2]. Буллинг включает в себя несоответствие силы и власти, которое приводит «жертву» в состояние, в котором она неспособна эффективно защищаться от отрицательных воздействий.

Личностной чертой, позволяющей справляться с трудностями в ситуации буллинга в образовательной среде, может стать жизнестойкость старшеклассника. При этом, жизнестойкость, по мнению Wiebe, D. J. (1991), является наи-

более адекватным и функциональным эквивалентом психологической устойчивости. Жизнестойкие люди, как и устойчивые, более вероятно, склонны использовать адаптивные стратегии поведения в травмирующей ситуации и менее вероятно - неадекватные стратегии. Она вырабатывается и формируется одновременно с развитием личности и зависит от типа нервной системы человека, от опыта личности, приобретенного в той среде, где она развивалась, от выработанных ранее навыков поведения и действия, а также от уровня развития основных познавательных структур личности. Личность реагирует на ситуацию и ведет себя в ней в зависимости от того, как она воспринимает данную ситуацию и интерпретирует ее значение. Поэтому психологическая устойчивость в своих основных параметрах зависит от способности личности к адекватному отражению ситуации, несмотря на переживание трудности [4].

Maddi (2005) также нашел, что личностная жизнестойкость увеличивала устойчивость человека в трудных жизненных ситуациях [6].

Среди других определений, устойчивость рассматривается как «ресурсная адаптация к изменяющимся обстоятельствам и непредвиденным условиям среды», «способность к восстановлению и поддержанию адаптивного поведения, которое может следовать за первоначальным откатом и беспомощностью после стрессового события» (Гармези, 1991), «процесс, фокусирующийся на нормальном развитии и личностном росте» (Стодингер и др., 1993) [5].

Частные адаптационные ресурсы личности - способности, используемые при решении проблем различного характера, в зависимости от типа жизненных трудностей – те, которые входят в личностный адаптационный потенциал (А.Г. Маклаков).

Проблема личностного адаптационного потенциала представляет собой современную постановку проблемы психологических факторов и механизмов устойчивости личности в изменяющемся мире.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей жизнестойкости и личностного адаптационного потенциала старшеклассников, участников буллинга и установление связи между данными показателями.

Выборку исследования составили учащиеся старших классов, в количестве 161 человек, в возрасте от 16-18 лет. По результатам авторского опросника «Ситуация буллинга в школе», разработанного на основе зарубежных методик изучения буллинга всю выборку мы разделили на 2 группы:

- 1 группа «жертвы» – ученики, которые представили высокую тенденцию быть жертвой буллинга в образовательной среде (подвергались буллингу 2 или 3 раза в месяц) и не являлись агрессорами.
- 2 группа «обидчики» – ученики, которые представили себя как агрессоров в ситуации буллинга, частотой в несколько раз.

С целью изучения жизнестойкости старшеклассников мы использовали русскоязычную версию теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [3], позволяющую оценить такие составляющие жизнестойкости как вовлеченность, контроль и склонность к риску.

Для изучения личностного адаптационного потенциала старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде на использовалась методика

«Адаптивность» (МЛЮ) разработанная А. Г. Маклаковым (1993) и предназначенная для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических и некоторых психофизиологических характеристик, отражающих обобщенные особенности нервно-психического и социального развития [1].

Для оценки значимости полученных данных мы использовали следующие методы математической статистики: методы описательной статистики (среднее значение, стандартное отклонение), коэффициент корреляции Пирсона, t - критерий для независимых выборок Стьюдента, одновыборочный t-критерий.

Обратимся к результатам исследования.

Таблица 1 - Результаты изучения жизнестойкости и ее компонентов у старшеклассников «жертв» и «обидчиков»

	Общая (n=161)		«Жертвы» (n=79)		«Обидчики» (n=82)		Критерий Стьюдента	
	М	σ	М	σ	М	σ	t	p
ЖО	78,98	17,10	72,87	15,97	84,86	16,15	-4,736	0,000005
В	34,68	8,49	31,92	8,24	37,35	7,89	-4,265	0,000034
К	27,52	6,54	25,94	6,40	29,03	6,36	-3,067	0,002535
ПР	16,02	4,78	14,58	4,61	17,41	4,55	-3,918	0,000132

Примечание: М – среднее значение, σ - стандартное отклонение, t- критерий Стьюдента, p - уровень значимости; ЖО - жизнестойкость общая, В- вовлеченность, К-контроль, ПР – принятие риска.

Полученные данные по жизнестойкости и ее компонентам у «жертв» буллинга ниже нормативных значений, вычисленных Д.А. Леонтьевым, и значительно отличаются от них по общей жизнестойкости ($p=0,000046$) показателям вовлеченности ($p=0,000046$), контроля ($p=0,00000$). Значение принятие риска не выявило значимых отличий от нормативного значения ($p=0,193$).

Сопоставляя данные «обидчиков» с нормативными значениями по методике, мы можем констатировать, что выше нормативных значений их общая жизнестойкость ($p=0,021$) и принятие риска ($p=0,00000$). Значения по таким показателям как вовлеченность ($p=0,753$) и контроль ($p=0,850$) не отличаются от нормативных значений.

Далее, как мы можем видеть, в группах старшеклассников «жертв» и «обидчиков» наблюдаются высокие статистически значимые различия жизнестойкости и ее компонентов. Среднее значение общей жизнестойкости в группе старшеклассников «жертв» ($M=72,87$) значительно ниже ($p=0,0000$), чем у старшеклассников «обидчиков» ($M=84,86$). Изучая средние значения по компонентам жизнестойкости в обозначенных группах, мы можем сказать, что все компоненты значительно отличны, но в большей степени эти отличия затронули компонент вовлеченности (средние значения 31,92 и 37,35 соответственно ($p=0,0000$)).

Таким образом, можно сделать вывод, что в целом по выборке старшеклассников «жертв» буллинга в образовательной среде и «обидчиков» жизне-

стойкость и ее компоненты значимо отличны и значимо более высокие показатели свойственны старшеклассникам «обидчикам».

Обратимся к данным относительно личностного адаптационного потенциала «жертв» и «обидчиков».

Таблица 2 - Результаты изучения личностного адаптационного потенциала у участников буллинга

Показатели	Участники буллинга				Критерий Стьюдента	
	«Жертвы»		«Обидчики»		t	p-уровень
	М	σ	М	σ		
ЛАП	70,16	18,31	53,70	18,57	4,457	0,000 ^{***}
НПУ	44,54	13,60	32,19	14,68	4,365	0,000 ^{***}
КС	15,47	4,77	12,97	4,30	2,731	0,007 ^{**}
МН	10,15	3,21	8,53	3,35	2,461	0,015 [*]

Примечание: ЛАП – личностный адаптационный потенциал, НПУ – нервно-психическая устойчивость, КС - коммуникативные способности, МН – моральная нормативность.

***- уровень значимости $p < 0,001$

** - уровень значимости $p < 0,01$

* - уровень значимости $p < 0,05$

На основании данных таблицы 2, можно отметить, что значения личностного адаптационного потенциала в группах «жертв» и «обидчиков» отличаются на высоком уровне значимости $p < 0,001$ ($t=4,457$), т.е. личностный адаптационный потенциал у «обидчиков» выше, чем у «жертв». Но, при этом, мы можем констатировать и у «жертв», и у «обидчиков» одинаковый уровень адаптивных способностей (интервал 1-2 стана), характеризующийся следующими особенностями: низкий уровень адаптации, могут допускать асоциальные поступки.

Показатели нервно-психической устойчивости в группах также значимо различны ($t= 4,365$, $p < 0,001$). Нервно-психическую устойчивость «жертв» буллинга можно охарактеризовать низким уровнем поведенческой регуляции, определенной склонностью к нервно-психическим срывам, отсутствием адекватности самооценки. Нервно-психическую устойчивость «обидчиков» характеризует средним уровнем развития, адекватностью самооценки, реальным восприятием действительности, низкой склонностью к нервно-психическим срывам.

Коммуникативные способности в группах отличаются на уровне статистической значимости $p < 0,01$ ($t=2,731$). «Жертвы» отличаются средним уровнем развития коммуникативных способностей, затруднением в построении контактов с окружающими, некоторой склонностью к агрессивности. «Обидчикам» свойственен уровень развития коммуникативных способностей на грани высокого, что говорит об их способности легко устанавливать контакты с окружающими, но при этом, существует некоторая тенденция к агрессивным проявлениям.

наиболее тесно связаны общая жизнестойкость, вовлеченность и нервно-психическая устойчивость, личностный адаптационный потенциал и коммуникативные способности. Необходимо указать на тот факт, что жизнестойкость старшеклассников «жертв» не связана с моральной нормативностью.

Общая жизнестойкость «обидчиков» тесно положительно связана с личностным адаптационным потенциалом ($r=0,61$, при $p<0,001$), нервно-психической устойчивостью ($r=0,59$, при $p<0,001$) и коммуникативными способностями ($r=0,52$, при $p<0,001$). Вовлеченность «обидчиков» также тесно положительно связана с личностным адаптационным потенциалом ($r=0,61$, при $p<0,001$), нервно-психической устойчивостью ($r=0,56$, при $p<0,001$) и коммуникативными способностями ($r=0,52$, при $p<0,001$).

Принятие риска «обидчиками» положительно связано на уровне значимости $p<0,01$ с личностным адаптационным потенциалом ($r=0,37$), и на уровне значимости $p<0,05$ с нервно-психической устойчивостью ($r=0,36$) и коммуникативными способностями ($r=0,31$).

Стоит отметить тот факт, что такой компонент жизнестойкости как контроль у «обидчиков» абсолютно не связан с ни с одной шкалой.

В результате мы можем отметить, что для «обидчиков» свойственны наиболее тесные связи между общей жизнестойкостью, вовлеченностью и личностным адаптационным потенциалом, нервно-психической устойчивостью, коммуникативными способностями. Моральная нормативность «обидчиков» и жизнестойкость также оказались не связанными.

Таким образом, жизнестойкость «жертв» буллинга обусловлена связью в первую очередь с нервно-психической устойчивостью, а «обидчиков» с личностным адаптационным потенциалом в целом.

Список литературы:

1. Берг Т.Н. Нервно - психическая неустойчивость и способы ее выявления. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2005. – 63 с.
2. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг)// URL: [http:// www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc](http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc)(дата обращения: 09.10.2010)
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.- 63 с.
4. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. - 1987. - №1. – С.27-34.
5. Федунина Н.Ю. Понятие устойчивости к травме и позитивной адаптации // Московский психотерапевтический журнал. - 2006. - №4.- С.68-80.
6. Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 60(3): 261-262.
7. Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere Press.

А.А. Сидорова

**ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ АДАПТАЦИОННОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХО-
ЛОГИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВЫРАЖЕННОСТИ
КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

В статье приводятся результаты психодиагностического обследования студентов факультета психологии, где рассматривается выраженность адаптационных способностей личности в зависимости от развития компетентности в сфере межличностного общения.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный потенциал личности, адаптационные способности, компетентность в сфере межличностных отношений, профессионально важное качество.

Проблема адаптации очень актуальна в настоящее время в связи с постоянными изменениями в нашем обществе. Особенно интересна эта проблема в контексте приспособления студентов к среде вуза. Ведь именно в период обучения студент приобретает навыки специалиста.

Ряд авторов видят активную роль субъекта в процессе адаптации, подчеркивая, что личность тоже может выступать в роли своеобразного инструмента в ходе приспособления к среде [1,2,3]. В связи с этим становится интересным как степень выраженности профессионально важных качеств согласуется с развитием адаптационных способностей личности.

Говоря о деятельности психолога одним из важных профессиональных качеств можно назвать способности связанные с общением.

В 2008 году были собраны мнения экспертов по поводу того, как бы они охарактеризовали адаптированного к среде вуза студента, и опять же одним из первых были названы такие характеристики как общительность, открытость в общении, конструктивные взаимоотношения с преподавателями, администрацией, группой. Эти качества можно поместить в одну группу, назвав её «компетентность в сфере межличностных отношений».

В 2009 году, используя методику «Групповая оценка личности» (ГОЛ), студентам было предложено оценить своих одноклассников по выраженности компетентности в сфере межличностных отношений по пятибалльной системе. Далее в рамках каждого курса были выделены 3 группы студентов. В первую группу вошли студенты с низкими оценками по ГОЛ, во вторую – со средними, в третью – с высокими. Далее в рамках каждого курса отдельно было произведено сравнение по методикам, результаты которых характеризуют адаптационный потенциал личности. Стоит отметить, что если говорить об адаптации к среде вуза, то нельзя рассматривать только личностный компонент, необходимо обратить внимание и на когнитивную сферу. В связи с этим для обследования были взяты батарея тестов КР-3-85 и МЛЮ «Адаптивность». В психодиагностическом обследовании принимали участие 268 студентов факультета психологии.

В ходе психодиагностического исследования были выявлены следующие достоверные различия по показателям, характеризующим психические познавательные процессы у студентов с различной степенью выраженности показателя, характеризующего компетентность в сфере межличностных отношений (табл. 1).

Таблица 1. – Области достоверности различий показателей, характеризующих степень развития психических познавательных процессов, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего компетентность в сфере межличностных отношений.

Курс	наименование шкалы	группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
1	анalogии	2-3	19,23±1,08	22,55±0,65	-2,643*
		1-3	17,50±1,51	22,55±0,65	-3,065**
2	анalogии	1-2	17,79±1,82	24,11±0,74	-3,215**
		1-3	17,79±1,82	23,44±1,14	-2,632*
1	числовые ряды	1-3	12,20±1,07	16,45±0,78	-3,206**
2	зрительная память	1-2	19,95±1,21	24,39±0,78	-3,095**
		1-3	19,95±1,21	24,67±1,04	-2,960**
4	зрительная память	1-3	25,67±0,33	23,38±1,05	2,064*
1	образное мышление	1-3	15,30±1,11	18,28±0,91	-2,068*
4	образное мышление	1-2	21,67±0,67	16,31±1,74	2,875*
		1-3	21,67±0,67	18,81±1,05	2,297*
3	арифметический счет	1-3	22,65±1,00	26,50±0,50	-3,461**
		2-3	18,18±2,69	26,50±0,50	-3,045*
2	вербальная память	1-2	22,32±1,53	26,18±0,83	-2,223*
3	вербальная память	1-3	26,32±0,89	29,50±0,50	-3,119**
2	установление закономерностей	1-2	24,32±1,19	27,25±0,48	-2,284*
		1-3	24,32±1,19	27,11±0,45	-2,195*

Примечания:

1. Результаты представлены в виде $x \pm m$, где x - среднее значение, m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения:
* - уровень значимости различий 0,05
** - уровень значимости различий 0,01
***- уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов, представленных в таблице 1, можно предположить, что студенты отличающиеся компетентностью в сфере общения, характеризуются более высокими значениями по показателям, характеризующим психические познавательные процессы. Исключение составили показатели, характеризующие пространственно-образное мышление («образное мышление»), зрительную кратковременную память на абстрактный материал («зрительная память»), у студентов четвертого курса. Здесь достоверно выше результаты у учащихся, получивших низкие оценки по рассматриваемому критерию.

Также сравнение групп, разделенных на основании оценок по критерию «компетентность в сфере межличностных отношений», было проведено по МЛЮ «Адаптивность». В ходе психодиагностического обследования были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему коммуника-

тивные способности, у первокурсников первой и третьей групп ($p \leq 0,01$), у студентов второго курса первой и второй, первой и третьей групп ($p \leq 0,05$), учащихся третьего курса первой и третьей ($p \leq 0,001$), второй и третьей ($p \leq 0,01$) групп (табл. 2). В ходе анализа результатов были выявлены достоверные различия по показателю, характеризующему личностный адаптационный потенциал, у второкурсников и студентов третьего курса первой и третьей группы ($p \leq 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2. – Области достоверности различий показателей, характеризующих личностный адаптационный потенциал, выраженность акцентуаций черт личности, в группах с разной выраженностью показателя, характеризующего компетентность в сфере межличностных отношений.

Курс	наименование шкалы	группы выраженности качества	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$	t-критерий
1	КП	1-3	14,65±1,02	10,72±0,59	3,345**
2	КП	1-2	15,42±1,28	12,04±0,82	2,223*
		1-3	15,42±1,28	11,89±1,06	2,121*
3	КП	1-3	13,26±0,63	7,50±0,50	7,154***
		2-3	11,73±1,24	7,50±0,50	3,153**
2	ЛАП	1-3	55,95±5,48	42,11±2,85	2,242*
3	ЛАП	1-3	48,29±2,60	40,00±2,00	2,528*

Примечания:

1. Результаты представлены в виде $x \pm m$, где x - среднее значение, m – средняя ошибка.
2. Условные обозначения:
 * - уровень значимости различий 0,05
 ** - уровень значимости различий 0,01
 ***- уровень значимости различий 0,001

Как видно из результатов, представленных в таблице 2, можно предположить, что студенты, отличающиеся высокими оценками по критерию «компетентность в сфере межличностных отношений», отличаются более высокими коммуникативными и адаптивными способностями (шкалы обратные).

Таким образом, можно предположить, что студенты с высокими оценками по критерию «компетентность в сфере межличностных отношений» обладают более высокими показателями, характеризующими адаптационные способности личности. Исключение составили показатели, характеризующие пространственно-образное мышление («образное мышление»), зрительную кратковременную память на абстрактный материал («зрительная память»), у студентов четвертого курса. Можно предположить, что это связано с тем, что в рамках четвертого курса эти функции не являются актуальными, соответственно, у более адаптированных студентов эти качества могут не актуализироваться.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие такого профессионально важного качества как компетентность в сфере общения благоприятно влияет на развитие адаптационного потенциала личности.

Список литературы:

1. Бекмаханова К.Е. Проблема психологической адаптации студентов. -

- Казахская ССР г. Алма-Ата: "Знание", 1983. - 25с.
2. Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
 3. Психология и педагогика. Военная психология: Учебник для вузов /Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005.

Н.С. Ткаченко

САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

В статье проведен анализ особенностей и факторов начального профессионального становления студентов показано, что уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, влияет на уверенность в трудоустройстве и мотивацию к обучению в вузе

Ключевые слова: профессиональное становление, самостоятельная работа, менеджерские умения, учебная мотивация

Целью исследования было изучение особенностей и факторов начального профессионального становления студентов в условиях спада промышленного производства; неуверенности в трудоустройстве и снижения мотивации молодежи к овладению техническими специальностями. Показателями профессионального становления студентов являются мотивация к учению, удовлетворенность выбором профессии и профессионально значимые личностные качества: направленность на дело (решение задачи), интернальность субъективного контроля (ответственность), потребность в достижениях.

Для исследования мотивации учебной деятельности применялись методики: «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан). Для исследования уровня развития учебно-профессиональной самостоятельной работы использовался модифицированный нами вариант анкеты, предложенной В.Я. Ляудис, Х.Варнеке и методика «Изучение менеджерских умений» (К.Б. Колбаев). Для исследования профессионально-личностных качеств: «Определение направленности личности» (Б.Басс), «Потребность в достижениях» (Ю.М.Орлов), Диагностика уровня субъективного контроля Дж.Роттера. Выборку составляли студенты I и II курса естественно-технического факультета в количестве 235 чел., «контингент с устойчивой мотивацией».

Теоретический анализ литературы показывает, что: усиливающаяся конкуренция на рынке труда снижает желание учиться в вузе [1]; успешность в вузе и в карьере определяется организованностью самостоятельной учебной работы (менеджерскими умениями) [2-4, 6].

Все это позволяет предположить, что профессиональное становление обусловлено такими взаимосвязанными факторами, как уверенность в трудоустройстве, мотивация к учению, и организованность самостоятельной учебной

работы.

Диагностическими методиками было установлено, что от I ко II курсу наблюдается тенденция к снижению мотивов профессионального становления, но у мотива получить диплом наблюдается тенденция к повышению на II курсе. На снижение мотивации к учению у студентов могли оказать влияние, с одной стороны, социальные условия, создающие неуверенность в получении работы по специальности. С другой стороны, неумение студентов учиться, работать с научной литературой и рационально распределять свое время. Это предположение подтверждают результаты анкетирования студентов.

Интегративную оценку уровня самостоятельной работы позволяет дать методика «Изучение менеджерских умений» (К. Б. Колбаев). По результатам исследования выявлено, что уровень менеджерских умений оказался не высоким и тенденция к его повышению у студентов II курса по сравнению с I незначительна. Всего 21,5 % студентов II курса могут рационально планировать свое время, находить и обрабатывать современную информацию.

Исследование выявило высокий коэффициент корреляции между положительной мотивацией к учению и менеджерскими умениями, он равен 0,981 ($p=0,01$). Это позволяет предположить, что слабые менеджерские умения и неуспешность учения на I курсе повлекли за собой снижение интереса к учебе и как следствие, снижение профессиональной мотивации.

Такой результат может показаться противоречащим выводам других авторов (Е. П. Ильин [5], В. А. Якунин, Н. И. Мешков [6]) утверждающим определяющую роль мотивации в успешности учебной деятельности. Мы считаем, что эти факторы взаимообусловлены: мотивация повышает прилежание студентов, а менеджерские умения в самоорганизации учебной работы усиливают и закрепляют учебную мотивацию.

Между показателями низкой мотивации к учению и неуверенностью в получении работы по специальности в целом по выборке также получена положительная линейная корреляционная связь ($r=0,269$, $p<0,01$).

Формирующий эксперимент в виде спецкурса «Организация самостоятельной работы» в объеме 26 ч. был направлен на развитие менеджерских умений студентов. В ходе занятий студенты намечали оптимальный режим самостоятельной работы, осваивали рациональные способы работы с источниками информации в виде разных форм компрессии, моделирования, систематизации текстов.

В результате экспериментального воздействия в ЭГ наблюдается положительный сдвиг в сторону повышения уровней мотивов «Стать высококвалифицированным специалистом» ($p\leq 0,01$), «Приобрести глубокие и прочные знания» ($p\leq 0,01$), «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» ($p\leq 0,05$) это подтверждают значимые достоверные различия. В КГ мотив приобретения знаний по степени выраженности уступает мотиву получения диплома.

Значимые изменения произошли в ЭГ по уровню самоорганизации учебной работы. Значительный процент студентов из ЭГ стал уделять больше времени самостоятельной работе, предпочитать в тот же день проработать запи-

си лекций. Возрос процент студентов, умеющих планировать время ($p \leq 0,05$). Снизился процент жалоб на нехватку времени и литературы ($p \leq 0,05$). Студенты ЭГ стали меньше испытывать трудности на лекциях, таких как не успевают записывать и не все понятно (тенденция к снижению процента в ЭГ, $p \leq 0,05$). Студенты ЭГ реально осознают особенности вузовского учения, связывают его с такими показателями, как объем усваиваемого материала, самостоятельная работа, умение планировать время. Значительно повысился в ЭГ уровень менеджерских умений по сравнению с КГ ($p < 0,01$).

Исследование профессионально-личностных особенностей студентов после экспериментального воздействия показало результаты. Уровень субъективного контроля достоверно выше в ЭГ ($p \leq 0,01$), в ней он является интернальным, в то время как в контрольной группе преобладает экстернальный. Интернальность – необходимое условие ответственности и объективности самооценки, свойственных профессионалам. Наиболее существенными являются статистически значимые различия по направленности на задачу, сдвиг в сторону повышения наблюдается в ЭГ ($p \leq 0,05$). Рациональная организация учебно-профессиональной работы положительно влияла на развитие профессионально-личностных качеств.

Мы выяснили взаимосвязь факторов профессионального становления. Внутри каждого фактора данные по показателям были взяты в соответствии со среднестатистическими значениями в процентах. Первый фактор А - **менеджерские умения**, в его состав входят такие показатели, как организация времени (20), рациональные способы работы с информацией (25), профессиональная обработка информации (конспектирование лекций, научной литературы, использование схем, таблиц) (55). Второй фактор В - **мотивация к учению**, в него вошли учебные мотивы: стать высококвалифицированным специалистом (17), обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (11), приобрести глубокие и прочные знания (15). Третий фактор С - **уверенность в трудоустройстве**, включал такие показатели, как намерение работать по специальности (79), уверенность в получении работы по специальности (29), возможность применения знаний в работе (36). Взаимодействие факторов АВ оказались значимым ($p < 0,05$) так же, как и факторов ВС ($p < 0,05$). При этом влияние фактора А в отдельности оказалось наиболее значимым ($p < 0,05$).

Результаты исследования подтверждают принятую гипотезу о том, что базовым компонентом профессионального становления специалиста в начальный период обучения является уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, который значимо влияет на уверенность в трудоустройстве и мотивацию к обучению в вузе. Умение учиться создает у студента уверенность в успешном трудоустройстве, как по специальности, так и за ее пределами.

Список литературы:

1. Kariya T., Rosenbaum J.E. Unintended consequences of detracting policy in Japan. //American Journal of Education, May 1999. p. 21-23.

2. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис, Х. Варнеке. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
3. Каганов А. Б. Рождение специалиста. – Минск, 1983.
4. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective / Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic 2000. p. 13-39.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
6. Якунин В. А., Мешков Н. И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, серия: экономика, философия, право. – Л., 1980. – № 11. – С.14- 19.

А.С. Харитонова
**ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Данная статья посвящена исследованию проблемы целеполагания. Предлагается рассмотрение целеполагания в контексте субъектной регуляции деятельности, а именно в качестве одного из центральных компонентов системы субъектной регуляции. Приведены основные результаты эмпирического исследования с использованием авторского опросника «Структура целеполагания». Представлена сравнительная характеристика структур целеполагания студентов в зависимости от типа субъектной регуляции.

Ключевые слова: целеполагание, структура целеполагания, субъектная регуляция, автономность, эффективная самостоятельность, зависимость.

Одной из центральных теоретических проблем в психологии является проблема целеполагания. *Целеполагание* - функциональная характеристика, лежащая в основании человеческой деятельности. Она определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но, вследствие этого, и многие особенности конкретного функционирования личности.

За последние 20 лет в психологии произошла целевая революция. Подход в терминах теорий целей получили широкое признание исследователей почти во всех разделах психологии, включая социальную психологию, психологию личности, клиническую, когнитивную, возрастную, эволюционную, организационную психологию и психологию старения.

В общей психологии цель обычно рассматривается как некоторый, фиксированный, данный человеку объект. Целеполагание является процессом формирования цели конкретной деятельности в определенных условиях. Как отмечает О.К.Тихомиров [5, с.107] «...понятие цель становится одним из центральных понятий лишь той психологической науки, которая делает сознательную деятельность человека основным объектом своего изучения, а принцип деятельности основным объяснительным принципом».

Большой вклад в современное понимание процессов целеполагания внесли исследования физиолога П.К. Анохина (особенно его теория функциональных систем). Описывая функции афферентного синтеза, он в частности, отмечает, что афферентный синтез, «приводящий организм к решению вопроса, какой именно результат должен быть получен в данный момент, *обеспечивает*

постановку цели (выделено нами. – А.Х.), достижению которой и будет посвящена вся дальнейшая логика системы» [1, с. 91].

Согласно О.А. Конопкину [2], главным, центральным звеном системы осознанного регулирования является *принятая субъектом цель деятельности*. Регуляторная функция цели может быть определена как системообразующая функция. Именно цель является тем звеном контура психической саморегуляции, которое постоянно остается осознаваемым. Более того, она определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но, вследствие этого, и многие особенности конкретного функционирования других отдельных звеньев процесса саморегуляции.

Анализируя теорию функциональных система с общепсихологических позиций, Г.С. Прыгин пишет о том, что любое принятое решение, после окончания «афферентного синтеза», определяет «содержательную наполненность» компонентов, которые составляют рабочую часть системы регуляции. Именно эти отобранные компоненты дают возможность экономно (с точки зрения субъекта!) осуществить то действие, которое должно привести к субъективно принятой цели. [3, с. 70]. В конечном счете, синтез теорий П.К. Анохина и О.А. Конопкина, позволил Г.С. Прыгину [3] сформулировать понятие субъектной регуляции, определив ее как целостную, замкнутую по структуре информационно открытую систему, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношение между ними, отражая уникальность личности, приводят к согласованию ее активности с требованиями деятельности, и тем самым, к достижению цели, принятой субъектом.

Поскольку субъектная регуляция представляет собой по своей сути процессуальную сторону *любой* деятельности, то с нашей точки зрения именно этот подход к изучению процессов целеполагания является наиболее перспективным.

Таким образом, научная проблема в изучении целеполагания в настоящий момент состоит в том, чтобы исследовать специфику целеполагания как центральный компонент субъектной регуляции и взаимосвязь специфики с закономерностями проявления личностно-типологических особенностей субъектной регуляции в основных структурных компонентах личности. В рамках обсуждаемой проблемы нами был разработан опросник по целеполаганию, предназначенный для выявления особенностей целеполагания у лиц с разными типами субъектной регуляции.

Эмпирическое исследование проводилось в различных ВУЗах и ССУЗах города Казани на выборке студентов общей численностью 291 студент, в возрасте от 18 до 26 лет. Средний возраст респондентов 22 года. 141 участников исследования - юноши, 150 - девушки. Базовый диагностический инструментарий был представлен опросными методами: 1) авторским опросником «Структура целеполагания» [6] для диагностики структуры и уровня сформированности компонентов (факторов) целеполагания, составляющих центральное звено системы осознанного регулирования: «Устойчивость принятой цели», «Самоорганизованность», «Ориентированность на перспективу», «Мотивированность» и «Целеустремленность»; 2) опросником эффективной самостоятельно-

сти («автономности-зависимости») (автор Прыгин Г.С.) [4] для определения типа субъектной регуляции.

Исследование студентов с разным типом субъектной регуляции с помощью опросника «Структура целеполагания» выявило, что структуры целеполагания у студентов с автономным и зависимым типами субъектной регуляции различаются. У студентов с автономным типом субъектной регуляции структура целеполагания характеризуется большей целостностью [6]. Говоря о структуре целеполагания у студентов с разным типом субъектной регуляции, необходимо отметить, что у студентов с зависимым типом субъектной регуляции в качестве системообразующего фактора выступает фактор «Устойчивость принятой цели», в то время как у студентов с автономным типом субъектной регуляции, вследствие большей интегрированности и целостности структуры целеполагания, единый системообразующий фактор выделить невозможно.

Также сравнительная характеристика особенностей целеполагания обеих типологических групп показала, что уровень сформированности всех пяти факторов у студентов с автономным типом субъектной регуляции достоверно выше, нежели у студентов зависимого типа [6]

По фактору «Устойчивость принятой цели» студенты с автономным типом субъектной регуляции по сравнению со студентами с зависимым типом субъектной регуляции характеризуются большим упорством, реалистичностью восприятия ситуации и своих возможностей, они более уверены в себе, активны при постановке и достижении цели, имеют более высокий уровень притязаний ($t=6,77$ при $p<0,001$).

По фактору «Самоорганизованность» автономные студенты отличаются от зависимых большей ответственностью, рациональностью, самоконтролем и независимостью от обстоятельств; для них более характерны внутренний фокус контроля и рефлексивная оценка ситуации ($t=5,72$ при $p<0,001$).

По фактору «Ориентированность на перспективу» автономные студенты по сравнению с зависимыми характеризуется более выраженной ориентацией на конечный результат, прогностическими возможностями, способностью корректировать план в соответствии со складывающимися обстоятельствами, способностью строить долгосрочные планы, ориентацией на будущее, способностью учитывать последствия и результаты планируемых событий, рационально распределять этапы выполнения работы по достижению цели, свои силы, рабочее время. Они имеют более четкое представление конечного результата, более эффективны в управлении временным ресурсом, отличаются склонностью к систематическому планированию ($t=4,74$ при $p<0,001$).

По фактору «Мотивированность» автономные студенты, по сравнению с зависимыми студентами характеризуются большей устойчивостью целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели, твердым следованием намеченным планам, гибкостью при преследовании конечной цели, ценностно-смысловой наполненностью, критичностью, стремлением не выпускать ситуацию из под контроля ($t=4,01$ при $p<0,001$).

По фактору «Целеустремленность» автономные студенты отличаются от зависимых тем, что они проявляют большую самостоятельность при постановке

цели, большую гибкость и твердость ($t=7,51$ при $p<0,001$).

Выводы:

1. Перспективным направлением в исследовании проблемы целеполагания является ее рассмотрение с позиции субъектной регуляции деятельности.
2. Специфика «целеполагания» как компонента системы субъектной регуляции определяется типом субъектной регуляции (автономным, смешанным, зависимым).
3. Структура целеполагания студентов с автономным типом субъектной регуляции, по сравнению со структурой целеполагания студентов с зависимым типом субъектной регуляции, отличается большей интегрированностью ее компонентов.
4. Уровень сформированности всех пяти компонентов структуры целеполагания, а именно «Устойчивость принятой цели», «Самоорганизованность», «Ориентированность на перспективу», «Мотивированность» и «Целеустремленность» у студентов с автономным типом субъектной регуляции выше, нежели у студентов зависимого типа. Это позволяет утверждать, что у студентов с автономным типом субъектной регуляции (в сравнении со студентами с зависимого типа) процесс целеполагания протекает более эффективно.

Список литературы:

1. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы.–М.: Наука, 1978.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.–М.: Наука, 1980.
3. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : защищена 19.12.2006 : утв. 23.03.2007 / Г.С. Прыгин. - М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 410 с.
4. Прыгин Г.С. Проявление феномена «автономности-зависимости» в учебной деятельности // Новые исслед. в психологии.–1984.–№ 2.–С. 48–52.
5. Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984.
6. Харитонов А.С. Специфика целеполагания у студентов с разным типом субъектной регуляции // Казанский педагогический журнал. 2010. Июль-август, с. 23-35.

Т.И. Юхновец

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ПРЕДМЕТ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается роль коммуникативной компетентности в процессе становления профессионального самосознания психолога – центрального новообразования студенческого периода профессионального становления; структура коммуникативной компетентности, подходы к формированию.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, структурные компоненты компетентности, смысловые аспекты коммуникативной компетентности, профессиональное самосознание.

Благополучно развивающееся профессиональное самосознание личности в процессе становления субъекта деятельности содействует сознательному выбору определенной позиции по отношению к себе и миру, способствует формированию научного мировоззрения, социальной ответственности, успешной адаптации (созданию хорошего «старта самостоятельной профессиональной деятельности») и наиболее полной реализации себя в профессиональном труде (достижению значительной «кульминации») [2,8,16].

Профессиональное самосознание психолога, определяющее качество профессиональной деятельности, имеет специфику, заключающуюся в более пристальном самоанализе себя как личности, как субъекте межличностного взаимодействия и отношений [1].

В процессе обучения профессиональному общению на его основе формируются определенные коммуникативные качества и умения личности студентов, отражающие в идеале «сплав» гуманистических ценностей (духовности), знаний, навыков, мотивации, способностей, мышления, что позволяет говорить о формировании коммуникативной компетентности, являющейся и средством, и личностным ресурсом профессионала – практического психолога.

В научной литературе описаны такие интегрированные социально-психологические характеристики личности как: «коммуникативность» (Ю.Л.Ханин), «коммуникативный потенциал» (Е.В.Руденский), «коммуникативные возможности» (В.А.Кан-Калик), «социально-психологическая компетентность» (В.Н.Куницина), «коммуникативная компетентность» (Л. А. Петровская, И.А.Зимняя, Ю. И. Емельянов, Е.В Сидоренко)[3,13]. Последнее словосочетание представляет интерес в связи с активностью разработок в контексте компетентностного подхода. Различные авторы относят его к ключевым компетенциям [цит. по 5]: деятельностным – личностные, социальные (в том числе коммуникативные и социокультурные) (И.А.Зимняя); ценностно-смысловым – предметные, общепредметные, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, самосовершенствования (А.В. Хуторской). О.Л.Жук [5] выделяет социальные, профессиональные, коммуникативные, информационные, образовательные компетенции. Коммуникативная компетентность может быть рассматриваема как свободное (нормативное) владение родным языком, как владение иностранными языками, и тогда она входит составной частью в социокультурную компетенцию; как способность к реализации межличностного взаимодействия в рамках субъект-субъектной парадигмы реализации профессиональной деятельности. В последнем случае она определена сформированными навыками устной и письменной речевой деятельности, а с другой – индивидуально-психологическими, в том числе и типологическими, чертами личности. Во всех трех случаях коммуникативная компетентность выступает в роли профессионально значимого системного качества психолога.

Компетентность – это способность осуществлять автоматизированную деятельность на основе наличествующих знаний и сформированных навыков определенной личностью; коммуникативная компетентность – не что иное, как владение человеком коммуникативной компетенцией – является профессионально-значимым качеством как педагога, так и психолога (Л.В.Марищук) [7]. Дж. Равен также рассматривает компетентность в качестве специфической способности, необходимой для успешного выполнения деятельности, в структуру которой включены узкоспециальные знания, навыки, способы мышления, понимание и самоанализ социальной ответственности за результаты предпринятых действий, инициатива, способность обратиться за помощью и организовать других людей для достижения собственных поставленных целей. Ключевым компонентом, определяющим развитие компетентности, Дж. Равен считает ценности [11]. Таким образом, сложная структурная организация коммуникативной компетентности организована системно (И.А.Зимняя, Л.М.Митина, Л.А.Петровская, В.Н.Куницына), следовательно, системообразующим фактором коммуникативной компетентности как системы будет выступать эффективная и осознанная социализация человека (например, и самого специалиста-психолога, и клиента). В свою очередь, коммуникативная компетентность специалиста является структурным компонентом более высокоорганизованных систем, вершиной которых выступает профессиональное самосознание как новообразование студенческого периода профессионального развития личности, системообразующим фактором которого является профессиональная субъектность (Л.В.Марищук)[7].

Таким образом, для успешной реализации личности в профессиональной психологической деятельности необходимо, чтобы специалист (либо студент) понимал, оценивал свое активное, индивидуальное целенаправленное влияние на социализацию Клиента, и свою собственную, осуществляемую в процессе общения, был социально ответственным. Достижение учебно-профессиональных целей возможно в результате системно организованного методического сопровождения, учитывающего и индивидуальную траекторию развития профессионального развития студента, и зону его актуального и ближайшего развития.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. Барановичи: «Пирс», 1993.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.
3. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Бодров, В.А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности / В.А.Бодров // Психологический журнал.– 2007.–том 28.– №3. – С.23-28.
5. Жук О.Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск: Бел. гос. ун-т, 2004.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
7. Марищук Л.В., Солонец О.В. К вопросу о профессиональном самосознании психологов//Современное состояние и перспективы развития психологии общения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 8-9 окт. 2010 г.)/Гргу им. Я.Купалы; редкол.:

Л.М.Даукша (отв. ред.) [и др.]. – гродно: ГрГУ, 2010. – 385 с. – С.208-214.

8. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова.– М., 1996.

9. Поваренков Ю.П. Психологическая структура субъекта труда и проблема индивидуальности // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности: материалы II Междунар. науч. – практ. конф., Мозырь, 20-21 мая 2010 г./ Мозыр. гос. пед. ун-т им. И.П.Шамякина; редкол.: В.В.Валетов (гл. ред) [и др.]. Мозырь, 2010.

10.Пятинин, А.Э. Психолог – теоретизирующий практик и практикующий теоретик / А.Э.Пятинин // Журнал практического психолога. – 1999. – № 4. – С.5–13.

11.Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер с англ. Изд. 2-е, испр. М.: «Когнито-Центр», 2001.

12.Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер: Питер принт, 2003.

13.Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2003.

14.Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. СПб.: Речь, 2002.

15.Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека.– 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Изд. Корпорация «Логос», 1996.– 319 с.

16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие. М., Изд-во Моск. Психолого–социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.

Т.И. Юхновец, Е.И. Анискевич

РОЛЬ СТЕРЕОТИПОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются подходы к пониманию профессионального самосознания как центрального новообразования личности студентов. Обозначены функции профессиональных стереотипов – неизбежного атрибута процесса развития профессионального самосознания студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, динамика профессионального самосознания и его причины, стереотип, функции стереотипа, профессиональный стереотип, профессиональное становление, приемы разрушения стереотипов.

Важнейшим условием высокоэффективной работы вузов является осознанное отношение студентов не только к учебно-профессиональной деятельности, но и к самим себе. Сознательный студент понимает, адекватно оценивает свои успехи и ошибки, достижения и неудачи, способности, потенциал, и в целом, свое продвижение в профессии на всём протяжении обучения в вузе и лично готовит себя к труду в выбранной сфере.

Студенческий период занимает особое место в процессе формирования профессионального самосознания, которое выступает в качестве центрального психического новообразования этого возраста и является основным элементом культуры трудовой деятельности будущего специалиста. Т.В.Кудрявцев рас-

считает развитие профессионального самосознания как основное содержание процесса профессионализации [2].

Отдельные аспекты профессионального самосознания личности на этапе вузовской подготовки рассматривались в работах А.А. Деркача, Л.М. Митиной, В.Д. Брагина, В.Н. Козиева Б.Д. Парыгина, А.О. Шарапова и др.

Согласно Л.М. Митиной профессиональное самосознание учителя – это осознание себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [2]. В фокусе внимания Б.Д. Брагиной находятся познание, самооценка профессиональных качеств и отношение личности к ним, тогда как Б.Г. Парыгин рассматривает профессиональное самосознание как осознание своей принадлежности к профессиональной группе [цит. по 2].

Психологические исследования, посвященные проблеме профессионального самосознания, позволяют рассматривать его как фундаментальную подструктуру личности, определяющую индивидуальное своеобразие всех сфер, эффективность её социального и профессионального развития, становления субъектности.

Психологи констатируют, что по мере обучения, роста профессионализма профессиональное самосознание меняется. Оно расширяется за счет роста знаний, умений, навыков, опыта; включения новых признаков развивающейся профессии, предъявляющих новые требования; меняются критерии самооценки личности обучающегося; претерпевает изменения профессиональное окружение, микросоциум студента. Это проявляется в увеличении признаков профессиональной деятельности, их системной, иерархической организации, отражающейся в сознании молодого специалиста, в преодолении стереотипов, в целостном видении себя в контексте своей профессиональной деятельности.

Стереотип профессиональной деятельности является одним из видов социальных стереотипов. Теоретико-методологическую основу исследования социальных стереотипов составляют подходы зарубежных и отечественных ученых Р. Брауна, Х. Дейкера, Г. Кондратенко, О. Клайнберга, У. Липпмана, И.П. Павлова, А.А. Бодалева, П.Ф. Петренко, Г. Тэджфела, В.С. Агеева, П.Н. Шихирева и др. Стереотип понимается как образ или представление (В.С. Агеев, В.А. Ядов); понятие или знание (С.А. Мурадян, Т. Шибутани); отношение (В.Л. Артемов, Г.М. Кондратенко). А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский определяют стереотип как «относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта (группы, человека, события, явления и т.п.), складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе» [6]. У. Липпман, один из первых, кто заметил феномен социальной стереотипии, утверждает, что «первоначально она (идея-стереотип) встроена в личность в целом, интегрирована в Эго, взятое в его целостности, поэтому на любое сомнение человек отзывается всей душой».

Э. Зеер отмечает, что стереотипы являются неизбежным атрибутом профессионализации специалиста. Стереотипы формируются, прежде всего, в ре-

зультате воспринимаемой характерности фиксируемых отличий или особенностей. Будучи установленными, они поддерживаются в силу того, что создают необходимую ориентировочную основу в отношении оценки определенного рода социальных объектов, приводя к проявлению эффекта первого впечатления, задающего своеобразие отношений.

В.Ф. Петренко предлагает понятие профессионального типажа-стереотипа, который в свою очередь является эталоном, меркой профессионального самосознания. Он предполагает, что в процесс выбора профессии включены представления о типичных личностных чертах профессионала, т.е. о профессиональном типаже-стереотипе.

Под профессиональным типажом-стереотипом, В.Ф. Петренко понимает персонифицированный образ самой профессии. Если социальная роль – это обобщенный нормативный способ поведения, поведенческий эталон, приписываемый человеку и ожидаемый от него как от представителя некоторой социальной группы, то типаж – это схематизированное представление о личности, характере и способах поведения человека в неформальном личностном общении [5].

Ряд исследователей отмечают, что стереотипы – негативные образования, в силу своей инерционности, неадекватно отражающие деятельность (Р.Бернс, Н.Ю. Посталюк, С.К. Роцин, Ю.А. Шерковин). В.С. Агеев, Р. М. Грановская, Ю.С. Крижанская, В.С. Юркевич считают, что стереотип является объективным результатом познавательной деятельности, и потому не могут рассматриваться принципу «хорошо – плохо». В.А. Янчук отмечает, что стереотипы выполняют существенную для личности функцию – поддержание соответствия или консонанса в системе представлений. Исследователями отмечается факт сложной изменчивости стереотипов. По мнению В.А. Янчука, одним из решающих условий такого рода изменений является их столкновение с опровержением на собственном трудно опровергаемом опыте. Процесс изменения может быть как радикальным, так и постепенным. Первый грозит личности кризисами, второй напоминает «оттаивание», сохранение адаптации без глубоких личностных потрясений и встречается гораздо чаще [7].

Э. Зеер указывает на то, что стереотипы придают профессиональной жизни стабильность, способствуют формированию опыта и индивидуального стиля деятельности, а с другой стороны они мешают действовать в нестандартных ситуациях, которых достаточно в любой работе, а также являются основой образований многих профессиональных деструкций личности. Исследования (Kunda, Spencer), свидетельствуют, что актуализация стереотипов усиливается, когда у человека сильно выражена потребность в самовозвышении, исключительно позитивном представлении о себе [8].

Остаются не до конца исследованными вопросы о динамике профессиональных стереотипов, их влияния на личность и деятельность студента как субъекта профессионализации. Для будущих психологов все вышеперечисленное актуально вдвойне, т. к. психологическая модель помощи существенно отличается от медицинской, содержание работы определяется личностью психолога, клиента и контекстом «субъект-субъектного» взаимодействия.

К условиям, способствующим развитию профессионального самосознания студентов-психологов и разрушения профессиональных стереотипов можно отнести: хорошо выстроенное методическое сопровождение, задача которого заключается в инициации осмысления студентами, как процесса, так и результатов своей деятельности, межличностного взаимодействия, воспитании критического анализа (3), способствовании развитию интеллектуальных способностей (3), содействии формированию у студентов адекватно высокой самооценки; активизации самооценки студентами, как своих актуальных возможностей, так и ресурсов. С точки зрения У.Липпмана это возможно только тогда, когда «релевантная среда открыта познанию», а «образование» является в высшей мере важным инструментом»[3, с. 372 -375]. Более того, он указывает на необходимость «системного социального знания» для разрушения стереотипов, и, в целом, на системный характер обучения научным методам. Результат такой непростой, болезненной работы У.Липпман видит в достижении свободы, укреплении самоуважения, гибкости, деликатности, освобождение от категоричности, «расширение области внимания», возможность увидеть живого человека, что так необходимо психологу.

Список литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – 2 – е изд., стереотипное. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
2. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания: Учеб. пособие. / Т.В. Кудрявцев. – М.: МЭИ, 1986. – 108 с.
3. Липпман Уолтер Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В.Барчуновой; редакторы перевода К.А.Левинсон, К.В.Петренко. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
4. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М.Митина. – М., 2005. – 368 с.
5. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2 – е изд., допол. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию/ В.А.Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 467 с.
8. Kunda Z., Spencer S.J. When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal – based theoretical framework for stereotype activation and application // Psychological Bul. 2003. Vol. 129. P. 522-544.

РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Е.Н. Александрова МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Преодоление разобщенности между предметами музыкального цикла, так и его элементов – способов, приемов, форм и видов деятельности возможно, если подчинить весь процесс музыкального обучения общей цели, лежащей в основе музыкального образования, – развитию музыкального мышления детей.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, дошкольники, развитие.

Задача развития мышления детей находится в настоящее время в ряду центральных проблем общего и музыкального образования. Поиски ее решения ведутся в разных направлениях. Внимание психологов и педагогов направлено на исследование природы и истоков мышления, на изучение наиболее эффективных путей, способов и методов его развития. Исследователи едины во мнении, что развитие мышления детей возможно только в ходе системной организации и целенаправленного обучения.

Любое обучение направлено на приобретение детьми, с одной стороны, знаний, с другой — умений и навыков и составляет, таким образом, единство двух факторов: практической деятельности и теоретических знаний. Организация учебного процесса по предметному принципу делает преобладающим такую форму, как объяснение материала, а деятельность подключается лишь на закрепляющем этапе. Такая схема в обучении («выучи», «запомни», «повтори») носит «сообщающий характер». Оно информативно, пассивно по своей природе и приводит к тому, что дети привыкают овладевать только суммой конкретных теоретических знаний.

Педагоги (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.С. Якиманская и др.) теоретически и практически доказывают, что настало время пересмотреть существующие способы и порядок усвоения знаний детьми [5,8,10]. Акцент делается в пользу активной практической деятельности в новой ее функции. Она становится не столько средством закрепления уже узнанного содержания, сколько средством его глубокого познания, а теоретические знания помогают осмыслить эту деятельность, фиксируют достигнутые результаты обобщением. Ведущая роль отводится методам, стимулирующим самостоятельность, активность («поищи», «попробуй сам», «догадайся», «подумай», «сравни»). Включение проблемной ситуации воспитывает инициативу и творчество детей. Такое обучение активизирует восприятие детей и в значительной степени влияет на качество и уровень развития их мышления.

Преобладание деятельного или информативного факторов обучения во многом зависит от специфики предмета, которая должна учитываться в выборе форм и методов.

В научных дисциплинах основным содержанием является работа с информацией. На ней строится познавательная деятельность.

В отличие от науки, искусство, и в частности музыкальное, требует с самого начала активного включения в деятельность. В этом и заключается одна из важнейших сторон музыкального обучения: от практического накопления опыта, через постижение информации — к осознанному восприятию. Исходным моментом служит вовлечение детей в музыкальную деятельность, которая на определенном этапе осмысливается и, в дальнейшем, путем систематических упражнений приводит к выработке общемузыкальных ощущений и привычек. При этом музыкальное мышление детей не механизмуется, оно всегда остается активным, а произвольные действия помогают полнее и быстрее осознать поставленную задачу.

Таким образом, содержанием музыкального образования является такое соотношение деятельности и информации, в котором первостепенная роль отводится музыкальной деятельности.

Музыкальное образование составляет единство и взаимодействие четырех основных компонентов:

- восприятие музыки;
- исполнительская деятельность (пение, ритмика, игра на музыкальных инструментах);
- самостоятельная и творческая деятельность;
- музыкально-образовательная деятельность.

Все компоненты тесно связаны между собой. Основой их организации служит восприятие.

Из перечисленных компонентов именно восприятие должно считаться основой системы, т. к. оно организует целостность в структуре деятельности и в мышлении [1,2,7]. Восприятие является фундаментом музыкального развития детей и лежит в основе любого вида музыкальной деятельности.

В свою очередь, на полноту детского восприятия влияет исполнительская деятельность как наиболее активная. Практические навыки, приобретаемые в результате исполнительской деятельности, повышают мыслительную активность ребенка. В результате взаимосвязи восприятия музыки и исполнительства у детей появляется желание самостоятельно выразить свои чувства, настроение в пении, ритмике, игре на инструментах, импровизировать несложные мелодии, ритмические попевки, комбинировать знакомые танцевальные элементы.

Естественно, что у каждого ребенка имеется ярко выраженная готовность к восприятию. Однако способность более глубокого осознания красоты и своеобразия воспринимаемого музыкального произведения развивается только с началом систематического обучения и по мере накопления опыта общения с музыкой. Обучение музыкальной деятельности и организация восприятия на ее основе должны вестись в опоре на преобладающие формы практической деятельности, а не на информацию. А это значит, музыкальное обучение должно быть, возможно, более эмоциональным, творческим, понимаемым не только как потребность в усвоении готовых духовных ценностей, но и как потребность в

самом процессе.

Исполнительство в форме пения, ритмических движений, игры на музыкальных инструментах различно по своей природе, но все эти формы служат важным средством воспитания активного восприятия. В пении дети учатся чувствовать интонационную сторону мелодии, соотносить ее характер с содержанием, постигают закономерности строения музыкального языка. Голос — первый собственный музыкальный инструмент ребенка, и пение помогает ему выразить свои чувства и настроение в наиболее доступной форме. Ритмическое воспитание основано на сознательной передаче ритма музыки в простых разнообразных движениях, выполняя которых дети мысленно представляют тот или иной образ. Музыкально-ритмические движения заставляют детей переживать выраженное в музыке, служат важным средством развития эмоциональной отзывчивости, которая, в свою очередь, возможна только на основе восприятия. Знакомство с музыкальными инструментами расширяет возможности приобщения детей к музыкальному искусству. Эта деятельность открывает перед ними мир звуков, их выразительность, прокладывает путь к музицированию и самостоятельному творчеству.

Постепенное накопление художественного опыта в результате тесной связи восприятия и исполнительской деятельности создают наиболее продуктивные предпосылки к развитию творческих способностей. По мере усложнения музыкальной деятельности возникает необходимость постижения детьми некоторых элементарных теоретических понятий. Музыкально-теоретическая информация должна помочь им осмыслить музыкальную деятельность, обобщить полученный музыкальный опыт восприятия, исполнительства и творчества, но ни в коем случае не быть самодовлеющей. Необходимо, чтобы музыкально-образовательная деятельность входила в занятия как естественное звено музыкального обучения.

Взаимосвязь и единство всех звеньев музыкального образования доказаны в научной литературе теоретически, но на практике осуществляются частично. Разработаны отдельные методики пения, музыкально-ритмических движений, формы детского инструментализма. Хотя каждая предусматривает конкретный путь приобщения детей к музыкальному искусству, ставит задачи, характерные только для этого вида деятельности, вне системной связи.

Задача развития музыкального мышления не может решаться посредством частных методик. Неизбежно начинает превалировать техническая сторона, теряется общая, лежащая в основе единства различных видов музыкальной деятельности задача формирования целостности восприятия, которая может решаться только комплексно. Главными в ней являются задачи воспитания, с одной стороны, эмоциональной отзывчивости, способности сопереживать музыкально-интонационному содержанию, с другой, умения оперировать музыкальными образами, представлениями и понятиями, применять полученные знания и навыки в самостоятельной практической деятельности.

Известно, что только то обучение является развивающим и эффективным, которое соответствует возрасту ребенка. Знание специфики возрастных стадий развития ребенка и учет их при организации обучения и воспитания помогают

выявить наиболее эффективные виды музыкальной деятельности и конкретные формы ее организации.

За период развития детей до 6 лет интенсивно формируются и претерпевают качественные изменения все основные психические процессы личности: мышление, восприятие, речь, память, внимание, воображение.

Важнейшим фактором развития ребенка на всех указанных стадиях является его собственная активность. В исследованиях советских психологов (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, А.А. Люблинская и др.) отмечается значение практической деятельности детей как ведущей в развитии психических процессов [4,3,9,6].

Так, мышление ребенка формируется в ходе качественного преобразования деятельности. На ранних ступенях развития ребенок овладевает ориентировочными действиями, преобладает манипулятивная, орудийная и предметная деятельность. Мышление его конкретно и наглядно-действенно. А.А. Люблинская отмечает, что у дошкольников логическому мышлению предшествует «мышление руками», что означает преобладание чувственно-конкретного, эмпирического, основанного на ощущениях, способа познания мира [6].

С возрастом содержание мышления детей существенно меняется — развиваются логические формы, чему во многом способствует игровая продуктивная деятельность. Если в стадии раннего детства ребенок знакомится с миром и окружающими его людьми преимущественно чувственно-эмпирическим путем (в опоре на ощущения), то к 5—6 годам, по мнению Л.С. Выготского, решение определенных задач осуществляется детьми при помощи понятийного мышления, в опоре на образы и представления [3]. Словесно-понятийное мышление начинает активно развиваться с включением речи. Дети широко применяют определения, делают первые обобщения, анализируют, сравнивают различные явления, устанавливают между ними связи, т.е. производят собственно логические операции.

Значительные изменения в дошкольном возрасте претерпевает и восприятие. Основной тенденцией в его развитии является переход от произвольного на ранних этапах к произвольному в старшем возрасте. У младших дошкольников оно эмоционально и действенно, непосредственно, ограничено по содержанию. У старших определенную роль приобретает элемент истолкования, осмысления, осознания воспринимаемого, вследствие большей развитости логических форм мышления.

Произвольность восприятия, хотя и развивается с возрастом, во многом зависит от повышения роли речи не только как функции общения, но и как регуляции и организации деятельности ребенка. В старшем дошкольном возрасте происходит переход от ситуативной речи к связной, с помощью которой ребенок в состоянии согласовывать свое восприятие со словесными указаниями взрослого, выражать свои мысли и переживания словом.

Аналогичные закономерности, в соответствии с развитием речи детей, наблюдаются и в формировании произвольного внимания, памяти, воображения. Если у младших дошкольников произвольность является единственным свойством памяти, внимания и воображения, то в старшем дошкольном возрас-

те дети начинают управлять своим вниманием, в процессе развития продуктивных видов деятельности формируется преднамеренное воображение и произвольные формы запоминания.

Все существенные различия раннего и позднего этапов дошкольного детства ярко проявляются в таком виде практической деятельности, как музыкальная деятельность.

Уже в раннем возрасте у ребенка появляется желание к движению под музыку, к пению, тяга к овладению многими видами музыкальной деятельности. При восприятии той или иной музыки малыш реагирует на нее эмоционально-двигательно, через «комплекс оживления». Но эти переживания, в силу возраста, сравнительно неустойчивы, поверхностны, часто сменяются. В этот период накопления слухового опыта дети часто и охотно сами подпевают взрослым, импровизируют несложные мелодии. Такие первоначальные слуховые и двигательные проявления ребенка, связанные с музыкой, во многом приблизительные, неточные, служат предпосылкой к пению, к ритмике. Нет осознания художественно-образной сущности музыки. Она является только раздражителем, вызывающим приятные или неприятные ощущения.

Но постепенно, с возрастом, к 5—6 годам расширяется приобретаемый опыт, развиваются слуховые ощущения, происходит более активное включение в различные виды музыкальной деятельности. Существенную роль начинают играть логические понятийные формы мышления, анализ получаемых результатов. Так, в вокальном исполнении, создавая собственные мелодические попевки, ребенок старается передать содержание литературного текста простыми выразительными интонациями. Возникает оценочное отношение к музыкальным произведениям, появляются любимые. В 6 лет дети способны связно выразить свои музыкальные впечатления, определить не только общий характер произведения, но и отметить наиболее яркие средства музыкальной выразительности. Они рассуждают, сравнивают различные явления. Складываются их музыкальные предпочтения: одним больше нравится петь, другим — танцевать, третьим — играть на музыкальных инструментах. Все эти качества формируются в процессе самой деятельности, благодаря обогащению музыкально-слухового опыта, слуховых ощущений, овладению простейшими исполнительскими навыками в ходе обучения. На этой основе дети способны проявлять свое воображение в песенном, игровом, танцевальном творчестве и усваивать простейшие элементы музыкальной грамоты.

Вместе с тем каждый вид деятельности помогает общему музыкальному развитию, формированию музыкальности детей: умению слушать музыку, переживать, эмоционально на нее откликаться, выразительно исполнять на инструменте или голосом, что достигается и развивается в процессе обучения.

Основной формой обучения детей служит занятие, которое обеспечивает планомерную работу над поставленными задачами. Нельзя допускать, чтобы обучение круто меняло природу шестилетнего ребенка, отрывало его от того, что называется детством, поэтому занятия необходимо организовывать с точки зрения ведущей деятельности, характерной для этого возраста.

Несмотря на все различия раннего и позднего этапов дошкольного детства

ва, объединяющим началом их служит игра, как ведущая форма деятельности. Именно через игру ребенок познает мир. В игре совершенствуется развитие его личности, представлений, понятий, умений и навыков. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры они могут достаточно долго оставаться внимательными. В игровой форме ребенок склонен к многократному повторению с удовольствием одних и тех же действий, что способствует более прочному запоминанию, отработке практических навыков, систематизации знаний.

Целью музыкального образования является систематизация методов и приемов, направленных на активизацию мышления детей. Структуру музыкального мышления составляют единство чувственной и логической форм познания. Особенности возраста детей 5-6 лет при относительно малой развитости логико-понятийной стороны мышления обязывают строить процесс обучения в единстве конкретного и абстрактного, чувственно-эмоционального и логико-понятийного с опорой на чувственный (слуховой, речевой, двигательный, зрительный) опыт ощущений.

Таким образом, нами выявлена основная цель музыкального образования дошкольников – вовлечение в активную музыкальную деятельность, в результате которой обучение приобретает развивающий характер.

Список литературы:

1. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие (к теории вопроса). – Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М. А. Румер. — М.: Педагогика, 1975.— С. 6-35.
2. Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальное восприятие и современная психология. – Развитие музыкального восприятия школьников: Материалы III научной конференции по вопросам развития певческого голоса, музыкального слуха и восприятия детей. Вып. 2. — М.: АПН РСФСР, 1971. — С. 22-32.
3. Выготский Л. С. Развитие речи и мышления. Т. III. / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 254-272.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: АПН РСФСР, 1959. — С. 384-456.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974.- 164 с.
6. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1965. - 363 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М.: Музыка, 1972. -383 с.
8. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей Кн. для учителей и воспитателей. – М.: Просвещение, 1980.- 320 с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М. — Л.: АПН РСФСР, 1947. - 340 с.
10. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы. – Директор школы.1995, №3, с.39-45

О.В. Березина

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается понятие «развивающее обучение» применительно к обучению иностранному языку в старшем дошкольном возрасте. Обучение будет способствовать развитию познавательной мотивации, произвольности и саморегуляции поведения, а так же интеллектуальному развитию детей, если оно организовано с учетом психологических особенностей современных дошкольников; основной формой обучения является игра; игровая деятельность связана с другими видами деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, дошкольный возраст, предпосылки к обучению, психическое развитие, «зона ближайшего развития», развивающее обучение, психологические новообразования, готовность к школьному обучению, деятельность, игра.

Расширение экономических, политических, культурных связей между странами, информатизация, межгосударственная интеграция в области образования способствуют росту статуса иностранного языка как средства общения. Язык рассматривается как инструмент, позволяющий человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире [6]. Родители стремятся как можно раньше приобщить своих детей к иностранному языку, уже в дошкольном возрасте.

Начало обучения иностранному языку в дошкольном возрасте ставит определенные требования к организации обучения. Одним из главных требований является учет сложной взаимосвязи между обучением и развитием. В психолого-педагогической литературе проблема обучения и развития всегда была одной из центральных, но решалась она в зависимости от исходных представлений о сущности детского развития. В детской психологии существует три основных подхода к решению этой проблемы.

Первый подход принадлежит Ж. Пиаже, который понимал психическое развитие, прежде всего, как развитие интеллекта, осуществляемое в результате созревания когнитивных структур, в виде перехода от одной стадии к другой. Согласно его точки зрения, обучение может быть эффективным только тогда, когда оно следует за развитием, несколько отставая от него [11].

Второй подход реализуется в бихевиоризме, где процессы обучения и развития практически отождествляются. Развитие ребенка сводится к приобретению и накоплению навыков, а поскольку обучение и есть процесс приобретения навыков, то эти два процесса идут параллельно.

Третий подход к решению данной проблемы связан с именем Л. С. Выготского. Согласно его представлениям, обучение должно учитывать достигнутый уровень развития, но не для того, чтобы на нем останавливаться, а для того, чтобы вести это развитие дальше. Поэтому обучение должно идти впереди развития [4].

В отечественной психологии утвердилась именно эта точка зрения, которая нашла наиболее полное научное обоснование в трудах Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Поддькова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эль-

конины. Мы разделяем эту точку зрения и полагаем, что обучение иностранному языку в дошкольном возрасте должно быть направлено на развитие ребенка. В чем же состоит специфика развивающего обучения иностранному языку в системе дошкольного образования? Обратимся к исследованиям психологов.

Обучение, по мнению Л.С. Выготского, надо начинать в определенный момент развития, когда психические функции ребенка находятся в стадии становления. Только в этом случае обучение оказывает существенное влияние на развитие ребенка. Анализ психолого-педагогической литературы, а также проведенное нами исследование, позволили выделить предпосылки к началу обучения иностранному языку в старшем дошкольном возрасте, а именно: интенсивное развитие способности к запоминанию и воспроизведению, к целевому запоминанию; развитие наглядно-образной памяти; устойчивость внимания (до 10-15 минут); целенаправленность воображения, яркость, наглядность, подвижность и изменчивость; совершенствование слуховой чувствительности; развитие зрительного восприятия: остроты зрения, точности и тонкости различения цветов и их оттенков; развитие наглядно-образного мышления, возможность создавать новые оригинальные образы и действовать с ними во внутреннем плане воображения; начало формирования логического мышления; расширение круга общения ребенка; чуткость к языковым явлениям; развитие грамматической и совершенствование синтаксической стороны речи ребенка; восприимчивость к звуковой стороне речи, развитие голосового аппарата; развитие игровой деятельности.

Однако развитие определяется не только уже созревшими чертами личности ребенка, но и теми, которые находятся в стадии созревания, которые еще не дошли до зрелости. Процессы развития идут вслед за процессами обучения и создают «зону ближайшего развития», т.е. приводят в движение ряд внутренних процессов развития, которые сначала возможны для детей в среде взаимодействия с окружающими, а затем они становятся внутренним достоянием ребенка [4]. Разница между тем, что ребенок может вместе со взрослым, и тем, что доступно ему в самостоятельной деятельности, и образует зону его ближайшего развития.

Таким образом, обучение способно выполнять направляющую и регулирующую функцию в ходе психического развития ребенка «... обучение должно обеспечивать наиболее полноценный путь психического развития, давать в каждом возрасте то, что максимально ему способствует» [3, с.32]. Данное высказывание можно отнести и к обучению иностранному языку, в связи с чем, нам представляется необходимым рассмотреть психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, которые находятся в стадии созревания и определить стратегию обучения иностранному языку старших дошкольников с позиций развивающего обучения.

В специально организованном развивающем процессе можно целенаправленно стимулировать развитие личности в том или ином направлении. Развивающее обучение, по мнению В.В. Давыдова, остается пустым до тех пор, пока оно не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду важных показателей, среди которых можно назвать следующие:

- главные *психологические новообразования*, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;
- *ведущая деятельность* данного возрастного периода, которая является определяющей для возникновения и развития соответствующих новообразований; содержание и способы осуществления этой деятельности;
- взаимосвязи с другими *видами деятельности* [8].

Обучение способствует появлению у ребенка новых психологических характеристик - новообразований. Под *возрастными новообразованиями* следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени, и которые в самом главном и основном, определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [4].

Рассматривая главные психологические новообразования в старшем дошкольном возрасте, необходимо отметить, что одним из сложных по своей структуре новообразований является готовность к школьному обучению. Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими психологами. Согласно Л.А. Венгеру, готовность к школе предполагает наличие оптимального уровня психического развития ребенка, в частности умение управлять своим поведением. В качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин выделяет умения ребенка, возникающие на основе произвольной регуляции действий: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания в устной форме; умение самостоятельно выполнять задание по зрительно воспринимаемому образцу.

В своей работе Л.И. Божович выделяет несколько параметров готовности ребенка к школе: развитие интеллектуальной сферы, произвольность поведения, мотивационный уровень. Ею были выделены две группы мотивов учения:

- 1) познавательные мотивы – «потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, знаниями и навыками»;
- 2) социальные мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке, одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» [7, с.21].

Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» [2].

В определении готовности к школе в работах Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова основной упор делается на роли общения в развитии ребенка: отношение к взрослому, сверстнику и самому себе, уровень развития, которых определяет степень готовности к школьному обучению [9].

Рассмотренные выше результаты психологических исследований о готовности дошкольников к принятию на себя роли школьника, свидетельствуют о том, что само понятие «готовность» имеет сложную структуру. В качестве основных составляющих готовности к школьному обучению, вслед за Н. И. Гут-

киной, мы рассматриваем следующие:

- интеллектуальная готовность (достаточный уровень интеллектуального развития);
- мотивационная готовность (наличие у ребенка познавательной мотивации; наличие социальной мотивации – готовность занять позицию школьника);
- волевая готовность (высокий уровень произвольности и саморегуляции поведения).

Немаловажное значение для подготовки к систематическому обучению дошкольников имеет развитие *деятельностной сферы*. По мнению психологов, деятельность ребенка играет ведущую роль в развитии психики, а, значит и в общем развитии личности ребенка. По теории Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, а также их последователей, процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают человека, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы, и, обладая соответствующим содержанием, способствуют формированию тех или иных видов деятельности [5; 10].

Дошкольные годы, считал А.В. Запорожец, возрастом огромных возможностей, которые могут полностью проявиться в том случае, если целью дошкольного образования станет не ускорение (акселерация), а обогащение (амплификация), т.е. наполнение процесса развития наиболее значимыми именно для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющими и перестраивающими его психику. Работа в русле амплификации предполагает не ускорение развития ребенка с помощью обучения, а расширение его возможностей именно в дошкольных сферах жизнедеятельности. Амплификация в первую очередь предполагает развитие способностей детей, становление активной, творческой личности ребенка.

Работа в русле амплификации детского развития предполагает развитие всех видов деятельности, не только ведущей - игровой, но и художественной, художественно-изобразительной, трудовой. Согласно основополагающим положениям теории деятельности, обучающее влияние на ребенка не может осуществляться без реальной деятельности самого ребенка. Содержание и способы этой деятельности определяют процесс его психического развития [5; 10; 12]. Это относится, прежде всего, к деятельности, ведущей в каждом психологическом возрасте. В недрах игры рождается учебный мотив. В игре ребенок познает новые области действительности. Игровой и познавательный мотивы взаимодействуют, постоянно сменяя друг друга: новое знание инициирует игру, а развитие игры требует новых знаний. Потребность в знаниях является важнейшей составляющей учебной мотивации.

Игра как специфически детская деятельность неоднородна. Каждый вид игры (дидактическая, сюжетно-ролевая, режиссерская и т.п.) выполняет свои функции в развитии ребенка. «Отношение игры к развитию, — писал Л.С. Выготский, — следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. ...По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра

может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [5, с. 74-75]. Таким образом, игра рассматривается Л.С. Выготским как обучение, осуществляемое в адекватной для дошкольного возраста форме.

Игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, и потому в игре дети охотно и с удовольствием делают то, что еще не умеют в реальной жизни. Если правила поведения, провозглашенные взрослыми, обычно плохо усваиваются детьми, то правила игры просто и естественно входят в их жизнь и становятся регулятором их деятельности [1]. Главный парадокс игры заключается в том, что именно в этой, максимально свободной от всякого принуждения деятельности, ребенок раньше всего научается управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами [15].

Несмотря на кажущуюся примитивность и простоту игра требует от ребенка определенных усилий, направленных на овладение собой и на достижение определенных целей. Эти усилия заключаются в том, что ребенок должен удерживаться от импульсивных движений, действовать строго по сигналу, преодолевать некоторые внутренние препятствия (например, страх быть пойманным, желание побежать или схватить любой привлекательный предмет и пр.). Преодоление этих внутренних препятствий является серьезным шагом в развитии произвольности дошкольников. И, что особенно ценно, это преодоление происходит не по приказу и принуждению взрослого, а добровольно, по желанию ребенка.

Однако исследования последних лет показывают, что современные дети вообще меньше играют, а сама игра часто не достигает своего высшего уровня, что сказывается и на общем уровне развития детей [7]. Современные дошкольники, оставшись без руководства взрослого, не умеют организовать свою самостоятельную деятельность. У большинства из них не развито воображение, отсутствует творческая инициатива и самостоятельность мышления. Бедность и примитивность игры отражаются и на коммуникативном развитии детей [13]. Можно предположить, что правильно организованная игровая деятельность на занятиях иностранным языком может восполнить недостаток игры в жизни современного дошкольника.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что обучение иностранному языку в старшем дошкольном возрасте будет развивающим, то есть будет способствовать развитию познавательной мотивации, интеллектуальному развитию, произвольности и саморегуляции поведения, если процесс обучения организован с учетом психологических особенностей детей; основной формой обучения является игра; игровая деятельность связана с другими видами деятельности, характерными для детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Основные закономерности психического развития ребенка. //Дошкольное воспитание. - 1973. - № 6.- С. 32-39.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Соб. соч. в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова.- М.: Педагогика, 1982.- 504 с.
5. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии, №6.- 1966.
6. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
7. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-ое изд., перераб. и дополн.- Спб.: Питер, 2007. – 208 с.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
9. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. – М., 1987.
10. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. // Психологическая наука и образование, № 3 – 1996.
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969.
12. Развитие ребенка/Под ред. А.В. Запорожца и Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1968.
13. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников. //Психологическая наука и образование. № 2 – 2005.
14. Смирнова Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш.пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. – М.: Туманит, изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Е.А. Бойко, Ю.Г. Мамченко

ТИП ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО И ВТОРОГО КУРСА

В статье рассмотрены вопросы развития психических познавательных процессов у студентов-правшей и студентов-амбидекстров, в течение первых двух лет обучения в вузе. Проанализирована динамика изменения типа функциональной асимметрии в этот же период времени. Описана роль типа функциональной асимметрии для успешности адаптации в вузе.

Ключевые слова: психические познавательные процессы, успешность адаптации, тип функциональной асимметрии, правши, амбидекстры.

Функциональная асимметрия головного мозга является индивидуальной характеристикой человека, и определяет особенности психического развития человека в детском и подростковом возрасте. В соответствии с работами различных исследователей [1, 3, 7] тип функциональной асимметрии оказывается достаточно динамичным образованием и может изменяться под воздействием различных факторов, в том числе в зависимости от вида профессиональной деятельности, занятий спортом, музыкой и т.д.

Также ряд авторов [7, 8] указывают, что в процессе адаптации к новым условиям тип функциональной асимметрии может «сглаживаться» в сторону амбидекстрии. В связи с этим, становится актуальным посмотреть, каким образом происходит изменение типа функциональной асимметрии на начальных

этапах обучения в вузе (поскольку первые два года обучения считаются достаточно сложным этапом, предъявляющим повышенные требования к адаптационным способностям, интеллектуальным способностям и т.д.)

К тому же, в настоящее время, остаются малоизученными особенности психического развития людей-амбидекстров, как детей, так и взрослых людей.

Исходя из поставленной цели, в 2009-2010 гг. было проведено психологическое исследование, в котором приняли участие студенты 1 курса (в 2009г.) и 2 курса (в 2010г.) факультета психологии, всего 30 человек. Были применены следующие методики: многофакторный личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера; методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан; методика диагностики типа поведенческой активности Дженкинса; методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (форма С); теппинг-тест; методика Д. Векслера; функциональные пробы и др.

Исходя из цели исследования все студенты, на основании выполнения функциональных проб и теппинг-теста были разделены на две группы: группу правшей, и группу амбидекстров. По результатам проведенной диагностики, среди студентов, принявших участие в исследовании, левшей обнаружено не было. При чем интересным оказался тот факт, что при первом обследовании в 2009 году, подавляющее большинство студентов было отнесено к группе амбидекстров (60%), при повторном обследовании в 2010 году, число амбидекстров сократилось до 40% (рис 1). Подобное распределение типов функциональной асимметрии (60% правшей и 40% амбидекстров) противоречит распределению типов функциональной асимметрии среди взрослых людей, полученного Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной. Однако это противоречие может быть объяснено небольшим объемом выборки (30 человек), вероятно, при большем объеме процентная представленность в группе амбидекстров была бы иной.

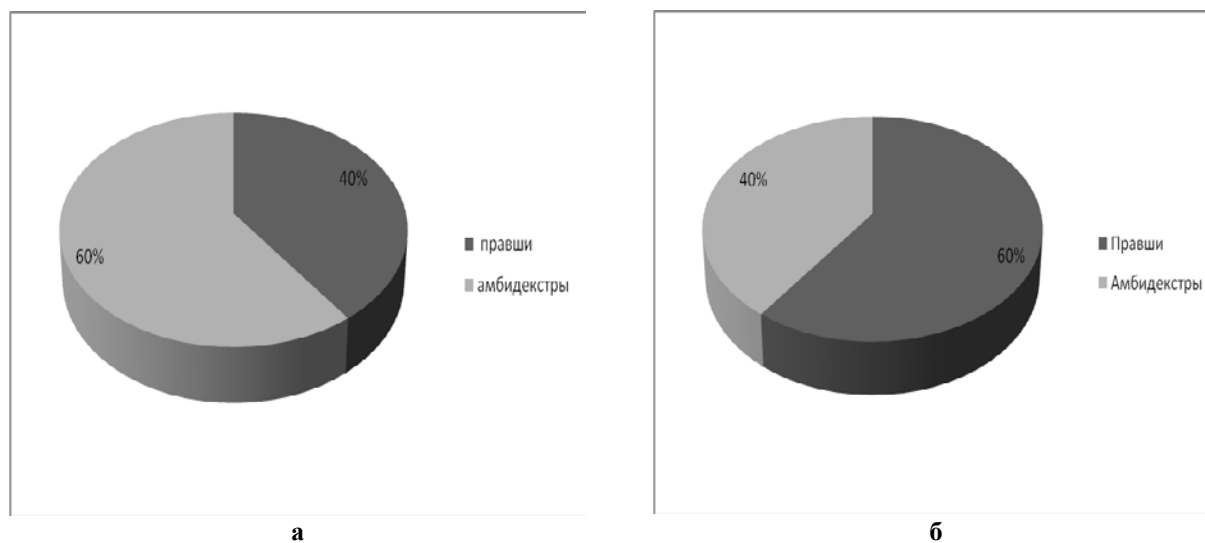


Рисунок 1. – Распределение типов функциональной асимметрии в выборке исследования: а – по результатам обследования в 2009 г.; б – по результатам 2010 г.

Кроме того, по результатам анализа успешности сдачи первой сессии, было установлено, что в группе студентов-амбидекстров, количество успешно сдавших сессию (средний балл 4,5 и выше) выше, чем в группе студентов правшей (45% и 34% соответственно). Хотя количество неуспешных студентов (средний балл – 3,3) и в первой и во второй группе одинаковое – 33%. Таким образом, можно предположить, что изменение типа функциональной асимметрии в сторону амбидекстрии позволяет студентам быстрее адаптироваться к новым условиям обучения.

Затем были проанализированы результаты выполнения теста Векслера студентами-правшами и студентами-амбидекстрами.

Так были обнаружены достоверные различия между правшами и амбидекстрами (табл. 1) по таким показателям как «Повторение цифр» ($t = 2,13$; $p < 0,05$); «Шифровка» ($t = 2,21$; $p < 0,05$) и «Общий IQ» ($t = 2,13$; $p < 0,05$). Таким образом, амбидекстры демонстрируют более высокий уровень развития интеллекта, памяти, качество оперативной памяти и активного внимания

Таблица 1. - Особенности развития психических познавательных процессов у студентов-амбидекстров и студентов-правшей

Название шкалы	Правши M1+m1	Амбидекстры M2+m2	t-критерий Стьюдента	P<0,05
Повторение	8,58±0,59	10,28±0,52	2,13	0,05
Шифровка	10,83±0,52	12,56±0,57	2,21	0,05
Общий IQ	107,8±2,48	115,1±2,30	2,13	0,05

Примечание: M – среднее значение, m – средняя ошибка

Также были получены результаты, характеризующие показатели внимания: продуктивность, эффективность и точность. Студенты-амбидекстры обладают большей эффективностью устойчивости внимания, чем студенты-правши, но последние обладают высоким в сравнении с амбидекстрами показателем точности. Таким образом, амбидекстры могут выполнять работу в большом количестве и в быстром темпе, но при этом качество работы ухудшается. Правши же делают меньше, и соответственно качество при этом не теряется.

При анализе успешности обучения, студенты были разделены на успешных амбидекстров и успешных правшей (средний балл 4,5 и выше), неуспешных амбидекстров и неуспешных правшей (средний балл 3,3), затем был проведен сравнительный анализ особенностей развития психических познавательных процессов в этих группах.

Между успешными и неуспешными амбидекстрами по методике Д. Векслера были обнаружены достоверные различия в выполнении субтеста «недостающие детали» ($U=4$; при $p < 0,01$). У успешных амбидекстров оказывается лучше развиты восприятие, внимание, наблюдательность, сосредоточенность. Что и обеспечивает успешность обучения этой группе студентов.

Между успешными и неуспешными правшами были выявлены достоверные различия по таким показателям как устойчивость внимания ($U=0$; при $p < 0,05$), работоспособность ($U=0$; при $p < 0,05$), продуктивность внимания ($U=0$;

при $p < 0,05$). Все эти показатели выше у неуспешных правшей, а у успешных правшей выше надежность внимания ($U=0$; при $p < 0,05$), выше. Итак, неуспешные показывают лучший результат и могут выполнять работу в большом количестве и в быстром темпе, но при этом качество работы ухудшается. Успешные правши делают меньше, и соответственно качество при этом не теряется. Кроме того, были выявлены достоверные различия в выполнении успешными и неуспешными правшами заданий методики Д. Векслера, в частности по показателям субтеста «Осведомлённость» ($U=0,5$; при $p < 0,05$) и по показателю общего уровня развития интеллекта ($U=0$; при $p < 0,05$). У успешных правшей оказался выше уровень относительно простых знаний, образованности, общей культуры мышления, а также более высокая степень развития основных интеллектуальных функций. Таким образом, достаточный уровень развития этих психических познавательных процессов определяет успешность обучения в группе студентов-правшей.

Между неуспешными правшами и неуспешными амбидекстрами были выявлены достоверные различия по методике Д. Векслера в субтесте «Шифровка» ($U=3,5$; при $p < 0,05$). Таким образом, неуспешные амбидекстры в сравнении с неуспешными правшами обладают более высоким уровнем развития внимания, восприятия, зрительно-моторной координацией, скоростью формирования новых навыков. Вероятно, эти различия могут быть объяснены типом функциональной асимметрии, можно предположить, то у студентов-амбидекстров в процессе формирования новых навыков, в большей степени оказываются задействованы оба полушария, в отличие от студентов-правшей.

Между успешными правшами и успешными амбидекстрами, были обнаружены достоверные отличия по методике корректурные пробы Бурдона (по всем показателям развития внимания: устойчивость ($U=0$; при $p < 0,01$), эффективность ($U=0$; при $p < 0,01$), продуктивность ($U=0$; при $p < 0,01$), работоспособность ($U=0$; при $p < 0,01$) и точность ($U=2$; при $p < 0,05$)) и по методике Д. Векслера в субтесте «Недостающие детали» ($U=1$; при $p < 0,05$). Успешные амбидекстры демонстрируют более высокий уровень развития внимания, восприятия, наблюдательности, сосредоточенности и т.д.

Таким образом, обобщая полученные результаты можно говорить о том, что во-первых, амбидекстрия (как ТПП функциональной асимметрии) позволяет студентам быстрее адаптироваться к предъявляемым им в вузе требованиям, а во-вторых, студенты-амбидекстры обладают более высоким потенциалом развития психических познавательных процессов.

Лонгитюдное исследование позволило выявить положительную динамику развития психических познавательных процессов, как в группе студентов-правшей, так и в группе студентов-амбидекстров. Так в группе студентов-правшей было отмечено развитие оперативной памяти, внимания (методика Д. Векслера субтест «Повторение цифр» ($t=2,42$; при $p < 0,05$))

В группе студентов-амбидекстров было отмечено развитие внимания (методика кольца Ландольта ($t=2,20$; при $p < 0,05$)), восприятия (субтест методики Д. Векслера «Складывание фигур» ($t=2,209$; при $p < 0,05$)), мышления (субтест методики Д. Векслера «Последовательные картинки» ($t=3,628$; при

$p < 0,01$)), невербального интеллекта (показатель невербального интеллекта методики Д. Векслера ($t=2,402$; при $p < 0,05$)).

Таким образом, развитие психических познавательных процессов происходит и в группе студентов-правшей, и в группе студентов-амбидекстров. Однако в группе студентов-амбидекстров это развитие происходит более интенсивно.

В рамках данного исследования была предпринята попытка оценки особенностей развития психических познавательных процессов у студентов с разными типами функциональной асимметрии. Однако данная проблема является одной из наиболее сложных и фундаментальных проблем современной психологии, и требует дальнейшего изучения.

Список литературы:

1. Аганянц Е.К., Бердичевская Е.М., Гронская А.С., Перминова Т.А., Огнерубова Л.Н. Функциональные асимметрии в спорте: место, роль и перспективы исследования // Теория и практика физической культуры (научно-теоретический журнал) – 2004г. №8.- <http://lib.sportedu.ru/press/>.
2. Айрапетянц В.А. Латеральная характеристика школьников г.Москвы. // Леворукость у детей и подростков / Сб. трудов под ред. Сердюковой Г.Н. и Чуприковой А.Г., - М., 1987г. – с.21 – 25.
3. Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопр. Психол. — 1963. — №5. — с. 81-98.
4. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М.: Просвещение, 1964. — 302с.
5. Балонов Л.Я., Деглик В.Л., Кауфман Д.А., Николаенко Н.Н., Трауготт Н.Н. Функциональная специализация и особенности нервной организации доминантного и недоминантного полушарий. // Функциональная асимметрия и адаптация человека. / под ред. Казначеева В.П., Семенова С.Ф., Чуприкова А.П., Адрианова О.С., Портнова А.А. – М., 1976г.- с. 22 – 25.
6. Доброхотова Т.А, Брагина Н.Н. Функциональная асимметрия мозга. 2-е изд. – М., «Медицина», 1988.
7. Огнев Б.В. Асимметрия и экология // Функциональная асимметрия и адаптация человека. / под ред. Казначеева В.П., Семенова С.Ф., Чуприкова А.П., Адрианова О.С., Портнова А.А. – М., 1976г. – с.9
8. Леутин В.П., Николаева Е.И. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга. – ISBN [5-02-028701-6](https://www.isbn-international.org/product/5-02-028701-6) - Новосибирск, Изд-во «Наука», 1988. – 190с.

Я.С. Бойченко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВЬЕ СБЕРЕЖЕНИЮ ЮНОШЕСТВА

Статья посвящена проблемам формирования психологической культуры, и ее влияния на развитие мотивации к сохранению здоровья у молодых людей.

Ключевые слова: мотивация, психологическая культура, психологические знания, юношество, отрочество, звёздный час, нравственность, гуманизм, ценностные ориентации,

активизация, авторская программа.

Если говорить об актуальности и практической значимости исследования такого социально-психологического феномена, как психологическая культура, то можно привести множество примеров. Это когда отсутствие элементарной психологической грамотности выступает главной причиной возникающих проблем, трудностей, конфликтов, стрессов, болезненных состояний, кризисов и даже катастроф в жизни и деятельности, как отдельных людей, так и жизнедеятельности общества в целом. Как отмечает И.В.Дубровина: «в нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных поступках, отношениях, переживаниях и тем более в развитии мотивации здоровье сбережению» [6, с.58]

Мотивация есть специфический вид психической регуляции поведения и деятельности, что объясняется целенаправленностью действий. Это процесс выбора между различными возможными действиями. Понятие мотивация имеет в современной психологии двойной смысл. С одной стороны, это система факторов влияющих на поведение человека (соответственно сюда входят понятия потребности, намерения, цели), а с другой стороны это характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определённом уровне. [5, с.65]

Культура в узком смысле - это уровень развития творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации его жизни и деятельности. А психологическая культура - психологическая образованность человека в сочетании с готовностью и умением использовать ее в повседневной жизни с целью самопознания, повышения эффективности общения и самосовершенствования.

Прогресс человеческого общества связан с развитием духовной культуры, в том числе такой ее важнейшей составляющей как культуры социального взаимодействия людей. Культура социального взаимодействия есть внешнее проявление особого внутреннего качества взаимодействующих субъектов, которое мы называем психологической культурой. Это внутреннее качество есть одновременно и процесс, и состояние, и образование. Психологическую культуру можно считать «вершинным» образованием личности, в котором отражается уровень ее зрелости и мера человечности. Психологическая культура обеспечивает безопасность, гуманность и успешность различных форм взаимодействия людей.

Одним из основных путей развития психологической культуры у подрастающего поколения является образование. Но чтобы сформировать эту культуру в учащих, образование должно само обладать этим качеством. При этом главным носителем психологической культуры в образовании выступает педагог. Именно психологическая культура является системообразующим фактором комплекса профессионально важных качеств учителя, обеспечивает необходимый уровень его профессиональной культуры, продуктивность педагогической

деятельности, а также способность учителя выступать связующим звеном и посредником между общечеловеческой культурой и юношеством.

Трудно переоценить актуальность теоретических исследований психологической культуры и их практическую значимость. Вместе с тем сегодня исследованию этого феномена в психологии посвящены лишь единичные работы.

Подготовка молодого поколения (особенно ранняя юность), полноценной социальной личности основывается на стремление к осмысливанию и прогнозированию будущего. Как результат достижения максимального социального статуса и аспект в соответствующей социальной среде, определение личностью своей роли в этом процессе, так и достижение максимального культурно-нравственного мастерства будет являться высшей точкой развития, высшим результатом его деятельности, «звездным часом» кульминации работы над своей личностью в юности.

Юношеский возраст считается решающим в нравственном становлении человека. Старшеклассника, а в будущем студента ожидает немало трудностей и проблем, прежде всего они сталкиваются с множеством жизненных противоречий. В связи с возникающими противоречиями приходится выбирать - между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя», «для себя» и «для других». Противоречия осложняют моральный выбор юноши, девушки и могут привести к нежелательным последствиям (развязность, потребительство, цинизм, легкомыслие, химические зависимости, безразличие к своему здоровью.) Нравственное становление личности происходит в процессе перехода от зависимого, управляемого детства к взрослой самостоятельности. Развивается нравственный самоконтроль, психологическая культура. К проблемам нравственности в юности особый интерес. Ребята живо и охотно откликаются на любые предложения обсудить моральные проблемы, поговорить о человеке, духовных качествах личности, склонность к теоретизированию. Задача взрослых - создать условия для анализа, поиска, осмысления молодёжи нравственных категорий, стимулировать и поддерживать поведенческую активность на определённом уровне (мотивируя к сохранению здоровья), не просто информировать их о том, что такое здоровье, которое нужно сохранять. В формировании активной жизненной позиции большую роль играют самовоспитание старшеклассника и его социальное окружение.[4]

Одним из направлений решений сформированной выше проблемы выступает коренная трансформация ценностных ориентаций человека, а это означает наполнение его смысла жизни, новым содержанием, изменение его отношения к людям, прежде всего входящим в его ближайшее окружение, перестройку его отношения к самому себе, к деятельности, которая является для него главной, к характеру заполнения досуга, т.е. должна стать в определенной мере «новой» его личности. Как показали наши психологические исследования (проводили анкетирование и опросы) чем старше школьник, тем реже они ссылаются на внешние обстоятельства, смещение идёт в сторону внутренних факторов. Увеличивается процесс мотивации интеллектуальной сфере в отрочестве и юношестве. И здесь часто может оказаться очень к месту программы с развитием психологической культуры и аспектом создания условий развития мотивации к

здоровьесбережению, также коррекционная педагогика взрослых, которая изменяет в сторону его улучшения, прежде всего как личности. Многочисленные проблемы современного мироустройства сконцентрированы вокруг проблемы гуманизма, объединяющей вопросы культуры, этики, морали и религии. Одной из наиболее важных является проблема морального развития в онтогенезе. Этому вопросу уделялось значительное внимание в исследованиях общетеоретического и практического плана как отечественных: А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, С.Г. Якобсон, Е.В. Субботского, так и зарубежных ученых: Ж. Пиаже, Л. Кольберга, К. Гиллиган, Н. Айзенберг, Д. Кребса и других. Для современной психологии характерно стремление развернуться на человека, его жизненный путь, цели существования, средства достижения этих целей. Во главу угла ставится неповторимость, уникальность и своеобразие отдельной личности. А неповторимость отдельной личности в значительной степени определяется нравственным развитием.

Если в глобальном социокультурном пространстве вступающие во взрослую жизнь молодые люди не могут обнаружить морально-нравственных императивов, которые бы не вызвали общественной дискуссии, то в этом случае резко возрастает роль локальной социокультурной среды как совокупности условий, задающих систему ценностных и смысло-жизненных ориентации субъекта. Для большинства подростков, юношей и девушек, системой этих условий, действующих на психологическом уровне, становится общеобразовательная школа, ВУЗы, Сузы.

А значит мы говорим о проблеме восприятия других отношений, принятия или непринятия, отказа от общения сохранения здоровья. Люди стараются разобраться в себе других, а такое желание может только приветствоваться.

Знания об обмене информацией между людьми, их взаимодействия, является одним из решающих факторов в развитии ранней юности, социализации и приспособлении к обществу в целом. А становление молодого поколения, это главная политическая, экономическая и государственная задача, поставленная президентом Росси на многие десятилетия вперед.

Сформировать необходимые жизненные знания (а между тем и знания здоровьесбережения), научиться понимать себя и анализировать свои поступки, поступки других людей. Развить навык комплексного понятия здорового образа жизни и конечно результата его сохранения.

Активизировать, а значит мотивировать позитивный - познавательный интерес к собственной подготовке подрастающей личности, к здоровому будущему, пониманию своего смысла жизни, целостности психофизиологии, необходимости личности для государства через познания своего сознательного «Я». Научиться управлять и регулировать своими желаниями, потребностями с сочетанием жизненной необходимости. Система образования должна быть построена с учетом базовых потребностей. Успешное создание психологических условий даст развитие мотивации здоровьесбережению с соотношением с достижением конкретной цели. Целью деятельности участников образовательного процесса по сбережению здоровья студентов является осознание индивидуальных по-

требностей и особенностей развития, лишь на основе которых возможно создание индивидуального здорового образа жизни. Эта цель может быть достигнута с помощью внедрения психолого-педагогического, медико-биологического и экологического воспитания и образования в рамках системы формирования здорового образа жизни у студентов, здоровье, должна быть построена с учетом базовых потребностей.

На это направлена моя авторская программа «Психофизиология и здоровый образ жизни молодёжи». Адрес электронного ресурса: <http://festival.1september.ru/articles/310068/>; сертификат № 0066 зарегистрировано в ФГУ «Информрегистр» №0320801896[2].

Программа имеет практическую значимость, так как дает возможность отобрать приемы, методы и психологические техники в работе с разными возрастными категориями молодёжи и перреспективными знаниями психологии, сохранения здорового образа жизни с наиболее уязвимыми (значимыми для государства) категориями общества.

Юность – это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения. В связи с необходимостью самоопределения и относительно высокой стадией развития личности появляется потребность понять и оценить окружающий мир, разобраться в себе и определить своё отношение к окружающему миру. Возникает необходимость в целостной системе мировоззрения. На основе систематического изучения теоретических основ учебных дисциплин и содержательного анализа знаний, их обобщения и установления межпредметных связей, старшеклассники овладевают наиболее общими законами природы, общественной жизни и познания. [4].

Решение культурно-нравственных проблем чаще всего группируется вокруг вопроса о смысле жизни, на который нет готового ответа. Характер поиска смысла жизни может быть различным и зависит от того, будет ли юноша и девушка делиться своими планами с взрослыми, довериться ли их слову и опыту. Общие мировоззренческие поиски конкретизируются в жизненных планах, которые охватывают всю сферу личного самоопределения юности.

Юности свойственны стремительность и напряжение. Этот общий порыв выражается в романтическом стремлении к чему-либо большему, значительному, в ожидании в будущем великого и грандиозного. Именно в этом возрасте рождается стремление к подвигам, именно в этом возрасте больше всего пугает мысль о серой, заурядной жизни. И нет для юности добродетелей выше, чем отвага и героизм. Девиз юности: «Если быть, то быть лучшим». [4].

В ранней юности процесс формирования личности ещё не завершается, он активно продолжается и дальше, он уже и за пределами школы и семьи. Однако многое из того, что человек как личность приобретает в юношеские школьные годы и студенческие, остаётся с ним на всю жизнь и в значительной степени определяет его судьбу.[1].

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие.- М.2005. Стр.582-583.
2. Адрес электронного ресурса: <http://festival.1september.ru/articles/310068/>; сертификат № 0066 зарегистрировано в ФГУ «Информрегистр»
3. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения.- М.: ФЛИНТА НАУКА, 1998. Стр. 100-101.

4. Волков Б.С. Возрастная психология В 2-х ч. Ч 2: От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов; - М.: Гуманитарный издательский центр. – М.: «ВЛАДОС», 2008. Стр. 270-271.

5. Ильин Е.П. «Мотивация и мотивы» - СПб.: Питер, 2008.- 512с.: ил. (Серия Мастера и психология).

6. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1997.

А.М. Бондарчук

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются особенности психоэмоциональных состояний у подростков с различным уровнем самоактуализации. Приведены результаты исследования уровня самоактуализации и направленности испытуемого на определенную деятельность, выявление наиболее устойчивых черт личности. Обнаружено, что у подростков выделяются основные психоэмоциональные состояния присущие каждому из уровней самоактуализации.

Ключевые слова: Самоактуализация, самореализация, психоэмоциональные состояния, готовность к самореализации, психические явления, нравственная сфера подростка.

Современная психология утверждает, что потребность в реализации накопленных сил и самоактуализации наиболее актуальна в подростковом возрасте. По мнению Д.И. Фельдштейна процесс самоактуализации становится возможным в 14-15 лет. Этот возраст называют возрастом «интеграции самосознания», «самоидентификации», открытия «Я». [10]

Стремление к самоактуализации охватывает широкий круг явлений, присущих каждому индивиду и проявляется при наступлении благоприятных условий. Однако, по мнению некоторых ученых (Л.И. Антропов, Л.Г. Брылев, В.И. Слабодчиков и т.д.), стремление к самоактуализации неизбежно связано для человека с конфликтами с внешним миром, а значит, требует от него определенных волевых усилий. Данный феномен описывается А. Маслоу как «потребность в индивидуальном росте», «длящаяся актуализация потенциала, способностей», и как «полная реализация призвания или профессии», что является определяющим в подростковом возрасте.[6]

Вместе с тем, у современных подростков отмечается недостаточный интерес к саморазвитию, в связи с чем, в настоящее время актуальной становится проблема изучения условий саморазвития человека, реализации заложенного в нем потенциала самоактуализации и условий развития личности, как целостного саморазвивающегося субъекта.

Составляющие образа «Я» и потребностно – мотивационной сферы преломляют через себя развитие нравственной сферы подростка, как основы самостоятельного и самодостаточного поведения. Одной из форм индивидуального сознания, которые относятся к психическим новообразованиям возраста, является нравственное сознание, структуру которого определяет: знание нравственных норм, отношение к ним, нравственная самооценка, целеполагание. Крите-

рием сформированности нравственного сознания является нравственный поступок. Поступки подростка во всех сферах его жизнедеятельности (учение, общение, поиски средств самовыражения) определяются признанием им ответственности. Возможным это становится на таких уровнях нравственности, которые Л. Колберг называет конвенциональным и постконвенциональным, выделяя ступени: а) одобрение другими людьми; б) общественные нормы, принципы, ценности; в) универсальные принципы. Поступки подростков, достигших такого уровня, основаны на принципах гуманности, на признании права личности быть равной другим людям и собственных критериях ценности личности.[1]

Основанием для определения «границ» готовности к самореализации личности в онтогенезе соответственно ступеням образования являются: с одной стороны – структура готовности к самореализации; с другой – закономерности процесса формирования основных психологических новообразований личности подростка.

Понятие готовности личности к самореализации рассматривается как состояние активности личности, источником которой являются специфические потребности – от потребности в самостоятельных действиях, до потребности в самоопределении. [9]

Целью данного исследования стало определение особенностей психоэмоциональных состояний при различном уровне самоактуализации у подростков.

Н.Д. Левитов рассматривает психоэмоциональные состояния как сложное и многообразное достаточно стойкое, но сменяющееся психическое явление, повышающее или понижающее жизнедеятельность в сложившейся ситуации. Психические состояния занимают промежуточное состояние между психическими процессами, с одной стороны, и психическими свойствами – с другой. Это проявляется в размытости и относительности границ, отличающих психические состояния от психических процессов и черт характера, свойств личности, что создает методологические трудности при изучении явления. [4]

Методом исследования самоактуализации и психоэмоциональных состояний в подростковом возрасте выступил эксперимент. Основанием для выбора метода исследования послужил анализ изученной литературы. Для исследования уровня самоактуализации личности подростков применялась методика А.В. Лазуткина в адаптации Н.Ф. Калина (Измерение уровня самоактуализации личности). [3]

Для изучения психоэмоционального состояния подростков был использован «Цветовой тест Люшера», выявляющий направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности. Тест проводился на протяжении недели в одних и тех же классах, для анализа были взяты средние показатели. [5,6]

Выборочная совокупность участвующих в эксперименте детей, составила 52 человека. Эксперимент проходил в параллели 9 классов школы №17 г. Нижневартовска.

В исследовании были получены следующие результаты: у подростков, с низким уровнем самоактуализации (32%), наиболее выражены такие психоэмоциональные состояния, как тревога, бессилие перед трудностями, частое неудо-

вольствие (44%), в совокупности с попыткой уйти от ответственных решений (50%). Многие подростки испытывают возбуждение в спорах и конфликтах, собственное мнение для них авторитарно, в то время как мнение оппонента не учитывается (28%). Большинство детей подвержены стрессу, вызванному ограничениями и запретами (57%). Подростки данной группы преимущественно безразличны к обидам и непониманию со стороны окружающих.

Подросткам со средним уровнем самоактуализации (41%) присущи такие психоэмоциональные состояния, как стресс, который вызывается ограничениями или запретами (38%). Также как и подростки предыдущей группы они настойчивы в отстаивании своего мнения испытывают возбуждение при противодействии (29%). При непонимании или обидах со стороны окружающих их людей, они могут испытывать раздражение (43%). Реже у них проявляется неудовольствие, при принятии ответственных решений (24%). При поиске новых увлечений и контактов, они способны испытывать яркие положительные эмоциональные переживания.

У подростков, которым свойственен средний, с тенденцией к высокому уровню самоактуализации (24%), наиболее выраженными психоэмоциональными состояниями являются стремление к появлению новых контактов, в совокупности с яркими эмоциональными переживаниями; при непонимании их мнения или обидах со стороны окружающих людей (50%), они испытывают раздражение, стремясь достигнуть взаимопонимание и гармонии в отношениях.

Эти психоэмоциональные состояния являются нормативными для подросткового возраста. Потребность в реализации накопленных сил и самоактуализации актуальна именно в этом возрасте. [10]

Проведенного исследования недостаточно, для того, чтобы утверждать о достоверности данных. Это требует продолжения изучения особенностей психоэмоциональных состояний у подростков с разным уровнем самоактуализации. Для повышения достоверности данных, необходимо расширить выборку подростков, участвующих в исследовании, использовать дополнительные методы, а также провести корреляционный математический анализ.

Список литературы:

1. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблемы общения в психологии. – М., 1981 – С. 254.
2. Вахромов Е.Е. Понятие «самоактуализация» и «самореализация» в психологии // Потенциал личности: комплексный подход: Материалы Всероссийской Интернет – конференции / Отв. Ред. Уваров Е.А. – Тамбов : Изд – во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002 – с. 129- 133.
3. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. // Самоактуализирующий тест. М., 1995
4. Левитов Н.Д. «О психических состояниях человека», М 1964
5. Люшер М. Цвет вашего характера. – М.: Вече, Персий, АСТ, 1996.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
7. Прохоров А.О. «Методики диагностики и измерения психических состояний личности» стр 3-8 Москва 2004
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ. М.М. Исениной. – М.: Изд. Группа «Прогресс» - «Универс», 1994.
9. Снегирева Т.В. Психологические характеристики готовности личности к самоактуализации // «Вестник Балтийской педагогической академии» В. 68, 2006

10. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М.: Моск. Психолого – соц. Ин-т .: Флинта,1997.

Ж.Р. Гарданова, М.Ю. Норина
**ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЖИЗНИ ЖЕНЩИН
В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ²**

Исследование 40 беременных женщин проведено с целью выявления особенностей ценностно-смысловой сферы в период беременности: ведущих жизненных ценностей и сфер жизни, уровня осмысленности жизни и преобладающих смысло-жизненных ориентаций, а также ведущих конфликтных пар ценностей.

Ключевых слов: беременность, жизненные ценности, ценностная сфера, смысловые ориентации.

Психологические особенности беременной женщины долгое время изучаются многими учеными всего мира но актуальность данной темы остается высокой. Состояние женщины как психологическое, так и соматическое во время беременности оказывает значительное влияние на течение беременности и родов, а также на последующие взаимоотношения с ребенком. Кроме того, период беременности сопровождается перестройкой жизненных ориентаций и связан с изменением системы ценностей и рождением новой идентичности.

Материал исследования: 40 беременных женщин (ФГУ «Научный Центр Акушерства, Гинекологии и Перинатологии» им. В.И.Кулакова). Средний срок беременности составил $29,5 \pm 9,5$ недель. Средний возраст обследуемых – $30,3 \pm 4,7$ лет. Все пациентки, за исключением одной, имели высшее образование.

Методы исследования: клинико-психологический (опросник терминальных ценностей И.Г.Сенина, тест смысло-жизненных ориентаций Д.А.Леонтьева, ценностный опросник С.Шварца), математическая статистика (корреляционный анализ).

Результаты исследования.

Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина.

Среди наиболее значимых жизненных ценностей отмечаются следующие (значения представлены в баллах): личные достижения (35,5; связаны с тщательным планированием и постановкой конкретных целей на каждом жизненном этапе); стремление получать внутреннее духовное удовлетворение от деятельности (34,9); высокий уровень материального благосостояния (33,7; обеспечивает стабильность); саморазвитие (34,2; подразумевает приложение усилий к работе над собой). При этом оказались малозначимыми ценности творчества (28,8), собственного престижа (30,6) и сохранения своей индивидуальности (30,7). Ведущая по значимости жизненная сфера – сфера обучения и образования, что отражает стремление беременных женщин повышению уровня своей

² Исследование проведено при поддержке гранта Президента РФ №МД-4860.2009.7.

образованности и получению новых знаний. При этом менее актуальны сферы увлечений и общественной жизни.

Вероятно, это связано с необходимостью поддержания размеренного и спланированного хода жизни в период беременности, с приоритетом постоянства над изменениями. Низкая значимость внешнего одобрения для женщины в этот период, вероятно, обусловлена актуальной самореализацией в сфере материнства. Это проявляется как в стремлении к саморазвитию и повышению уровня своего образования, так и в ориентации на получение внутреннего удовлетворения от какой-либо деятельности. Ценность «сохранения собственной индивидуальности» и сфера общественной жизни также малозначимы в период беременности, вероятно, в связи с образованием диады «мать-дитя» и направленностью внимания женщины на ребенка.

Тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО).

Анализ полученных данных позволил непосредственно определить количественную меру осмысленности жизни испытуемыми. Наряду с общим показателем осмысленности жизни были проанализированы еще пять субшкал. Три из них отражают конкретные смысло-жизненные ориентации: субшкала 1 – цель в жизни (ее осмысленность и направленность), субшкала 2 – процесс жизни (ее эмоциональная насыщенность, осмысленность, интерес к жизни), субшкала 3 – результативность жизни (удовлетворенность самореализацией). Эти три категории соотносятся с будущим (цель), настоящим (процесс) и прошлым (результат). Субшкала 4 характеризует внутренний локус контроля, общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен; субшкала 5 отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

Таблица 1. - Средние значения смысло-жизненных ориентаций.

Шкалы	Средние значения в баллах
сумма (общий индекс осмысленности жизни)	111,7 ± 13,2
субшкала 1 (цели)	35,9 ± 4,4 *
субшкала 2 (процесс)	32,4 ± 4,7
субшкала 3 (результат)	28,8 ± 3,4 *
субшкала 4 (локус контроля - Я)	23,2 ± 3,1 *
субшкала 5 (локус контроля - жизнь)	32,6 ± 5,5

* – результаты выше нормативных.

В ходе анализа данных были выявлены показатели выше нормы по субшкале 1 (цели), субшкале 3 (результат) и субшкале 4 (локус-контроля – Я). Результаты свидетельствуют о том, что группа исследуемых женщин характеризуется высокой целеустремленностью. Вероятно, это подразумевает стремление благополучно завершить период беременности и включает постановку целей касательно жизни женщины и ребенка в послеродовой период. Отмечается высокая оценка исследуемыми женщинами пройденного жизненного этапа и ощущение того, что он продуктивен и осмыслен. Кроме того, полученные данные указывают на представление женщины о себе как о сильной личности. При этом она обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в со-

ответствии со своими представлениями о ее смысле и своими целями. Вероятно, это также связано со стремлением беременных женщин принимать непосредственное участие в организации социально-средовых условий протекания беременности, пред- и послеродового периодов.

Ценностный опросник С. Шварца (ЦО).

В ходе обследования было проанализировано 12 шкал-ценностей (1 – наслаждение, 2 – достижения, 3 – социальная власть, 4 – самоопределение, 5 – стимуляция себя к действию, 6 – конформизм, 7 – социальность, 8 – безопасность, 9 – зрелость, 10 – поддержка традиций, 11 – социальная культура, 12 – духовность), которые связаны биполярными отношениями. Всего имеется 12 пар оппонентных шкал: 4-6, 9-6, 5-6, 2-7, 1-7, 2-8, 5-8, 1-12, 2-12, 3-12, 4-10, 5-10. Анализ результатов выявил преобладающие ценностные конфликты у беременных женщин.

Исходя из данных таблицы 2, видно, что наиболее часто встречающимися конфликтными парами являются следующие: 2 – 12 и 2 – 7. Это конфликт между желанием достижений (социальное признание, успех, честолюбие, богатство) с одной стороны, а с другой – высокой социальностью (справедливость, честность, альтруизм, незлопамятность) и стремлением к духовности (преобладание духовных интересов над материальными, внутренняя гармония, понимание своего предназначения в жизни).

Таблица 2. - Меры конфликтности оппонентных шкал

Пары шкал	Конфликтные (% от общего числа группы)	Потенциально конфликтные (%)	Не конфликтные (%)
самоопределение-конформизм (4 – 6)	50	36	14
зрелость-конформизм (9 – 6)	44	36	20
самостимуляция-конформизм (5 – 6)	69	31	0
достижения-социальность (2 – 7)	75	19	6
наслаждение-социальность (1 – 7)	44	39	17
достижения-безопасность (2 – 8)	50	42	8
самостимуляция-безопасность (5 – 8)	53	33	14
наслаждение-духовность (1 – 12)	61	25	14
достижения-духовность (2 – 12)	86	8	6
социальная власть-духовность (3 – 12)	50	33	17
самоопределение-поддержка традиций (4 – 10)	56	38	6
самостимуляция-поддержка традиций (5 – 10)	52	42	6

Среди часто встречающихся потенциально конфликтных пар можно выделить следующие: 2 – 8, 5 – 10. Они отражают конфликты между желанием достижений и стремлением к безопасности (здоровье, чувство принадлежности,

дружба, защищенность), а также между внутренней стимуляцией себя к действию (жажда острых ощущений, переживаний, вызов, смелость, желание насыщенной жизни) и необходимостью поддержания традиций (выказывание уважения, стабильность убеждений, общественный порядок).

Полученные результаты по конфликтным ценностям сочетаются с данными опросника терминальных ценностей И.Г.Сенина и отражают актуальность выбора направления самореализации для беременных женщин в пользу либо профессиональных достижений (ценности «достижений» и «стимуляции себя к действию»), либо успешного протекания и завершения периода беременности (ценности «безопасности», «поддержания традиций», «духовности», «социальности»).

Примечательно, что наименее конфликтной является такая пара ценностей, как «зрелость / конформизм», что подразумевает выбор между индивидуальным пониманием своего предназначения в жизни и подчинением воле других людей, социальным нормам. Возможно, это связано с выбором между самореализацией в сфере материнства и самореализацией в профессиональной сфере.

Корреляционный анализ:

1) с увеличением возраста снижается значимость ценности «собственный престиж» ($r = -0,34$; $p < 0,05$) – женщины становятся менее зависимыми от внешнего одобрения и в большей степени ориентируются на собственное мнение;

2) при повышении общего индекса осмысленности жизни возрастает актуальность конфликтов «наслаждение/социальность», «самостимуляция/безопасность» ($r = 0,49$; $p < 0,05$) – это отражает взаимозависимость насыщенной жизни и включенности в ее процесс, целеустремленности и веры женщины в себя;

3) при увеличении включенности в процесс жизни возрастает актуальность конфликта «самостимуляция / поддержка традиций» ($r = 0,43$; $p < 0,05$) – данные говорят о том, что восприятие беременной женщиной собственной жизни как насыщенной обязательно подразумевает ее наполненность смыслом;

4) возрастание ценности «индивидуальность» связано с увеличением актуальности конфликта «традиции/самоопределение» ($r = 0,43$; $p < 0,05$), а ценности «креативность» – конфликта «традиции/самостимуляция» ($r = 0,33$; $p < 0,05$) – достижение эмоционально насыщенной жизни и ее наполненности смыслом неизбежно связано с проявлением и развитием собственной индивидуальности беременной женщины и ее творческих способностей.

Выводы:

1) для беременных женщин актуальна проблема выбора направления самореализации (профессиональные достижения или самореализация в сфере материнства);

2) с увеличением возраста женщины становятся менее зависимыми от внешнего одобрения и в большей степени ориентируются на собственное мнение;

3) группа исследуемых женщин характеризуется высокой целеустремленностью и осмысленностью жизни, а также внутренним локус-контролем;

- 4) восприятие женщиной собственной жизни как насыщенной обязательно подразумевает ее наполненность смыслом;
- 5) насыщенность жизни взаимосвязана с включенностью в ее процесс, целеустремленностью и верой женщины в себя;
- 6) достижение эмоционально насыщенной жизни и ее наполненности смыслом неизбежно связано с проявлением и развитием собственной индивидуальности женщины и ее творческих способностей.

М.А. Золотова, М.В. Сапоровская
**АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ВОСПОМИНАНИЯ И ИХ СВЯЗЬ С
ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О БУДУЩЕМ**

Описана роль автобиографических воспоминаний в организации субъективной картины жизненного пути личности. Показана связь субъективного прошлого, настоящего и будущего личности с представлениями о собственной судьбе. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором была выявлена связь воспоминаний о родительской семье, воспоминаний о переломных событиях жизни (и личностных изменениях) с представлениями о будущем субъекта.

Ключевые слова: автобиографическая память, представления о будущем, переломные события.

Образ прожитой, настоящей и предстоящей жизни находит свое отражение в субъективной картине жизненного пути личности. Внутреннее осознание и восприятие своей судьбы, картина жизни человека является важнейшей характеристикой самосознания личности. Осознание истории жизни способствует укреплению самоидентичности, ощущению значимости своей жизни и личности, влияет на субъективную удовлетворенность жизнью и психологическое благополучие и адаптированность личности. Проблема целостности и гармоничности, осмысленности внутренней картины судьбы особенно важна и актуальна в наше время все ускоряющегося темпа жизни и роста количества различной, а нередко противоречивой информации.

Каждый человек имеет свой индивидуальный жизненный опыт, который может быть богатством и жизненным ресурсом или тяжелым грузом, источником глубинных проблем. Но в любом случае, субъективный опыт не нейтральное и бессмысленное образование. Человек, живя в настоящем, является носителем уникального индивидуального прошлого, сохраняющегося и продолжающего «жить» в воспоминаниях, и представлениях о своем возможном будущем. И эти три времени идут не только последовательно и необратимо (как в физическом мире), но могут сосуществовать в нашем сознании в один миг как единое целое.

Воспоминания о пройденном отрезке жизненного пути личности называются автобиографическими воспоминаниями, т.е. воспоминаниями о событиях собственной жизни, обладающими эмоциональной яркостью и личностным

смыслом [1]. Представления о будущем - это ожидаемые возможные события, жизненные цели и возможные личностные изменения.

История жизни - это и история изменений, трансформации самого человека. Но перемены не всегда постепенны и гармоничны, иногда (вследствие травматического, неожиданного события, угрожающего безопасности или по другим причинам) изменения могут быть резкими и болезненными. Такие события или периоды в жизни человека можно назвать переломными. Это предположили резкие и глубокие перемены, разрушение старой структуры, смена направления развития, время преобразования и трансформации, разрушения и обновления. Изучая переломные моменты ретроспективно можно исследовать историю изменений личности. Структура переломного автобиографического воспоминания строится из содержательного сопоставления двух одновременных систем самоописаний (self-descriptions) в их отношении к точке перелома. Именно личностные изменения становятся маркером для временной локализации переломного события в автобиографической памяти [1].

Влияние родительской семья на формирование личности ребенка, на всю дальнейшую жизнь человека очевидно и его сложно переоценить. Поэтому мы предположили, что автобиографические воспоминания о своей жизни в родительской семье связаны с внутренней картины собственной жизни субъекта. А так как образ будущего влияет на саму жизнь в будущем, очень важно осознать источник представлений (не всегда конструктивных), чтобы суметь изменить или хотя бы контролировать их.

Объект исследования - субъективная картина жизненного пути личности. *Предмет* - связь автобиографических воспоминаний с представлениями о будущем. *Цель* - исследовать связь между воспоминаниями о родительской семье, воспоминаниями о переломных моментах жизни и представлением о возможном будущем субъекта. *Гипотеза* - существует связь между автобиографическими воспоминаниями и представлением человека о своем будущем.

Исследование проводилось с помощью специально созданной анкеты. Анкета состояла из трех частей. Вопросы, направленные на изучение воспоминаний о родительской семье (они были взяты из анкеты, созданной В. Нурковой «Моя семья»), касаются эмоций и чувств, испытываемых по отношению к семье и ее значимым членам; эмоционального фона, атмосферы семьи, по мнению респондента; важных проблем этой семьи. Вторая часть анкеты включала вопросы, касающиеся переломных моментов жизни. Испытуемым предлагалось вспомнить и написать те жизненные перемены, которые стали переломными в его жизни, описать внутренние изменения, произошедшие под влиянием этих событий и свои эмоции в этих ситуациях. Третья часть анкеты содержала вопросы относительно представлений о возможном будущем человека, о предполагаемых значимых событиях в будущем, жизненных целях и возможных личностных изменениях.

Все заполненные анкеты мы разделили на две группы по критерию эмоционального отношения испытуемых к воспоминаниям о родительской семье – группу с положительным отношением к событиям прошлого и группу с отрицательным отношением к событиям прошлого. В качестве переломных момен-

тов жизни указывались разные события. Мы обнаружили значимые различия в количественных показателях положительных и отрицательных событий между двумя группами испытуемых. К положительным мы относили, например, такие события, как *Рождение ребенка, Свадьба*; к отрицательным - *Смерть близкого человека, Травма, Расставание*. В первой группе испытуемых (с положительным отношением) в качестве переломных моментов чаще описываются отрицательные события (65%). Во второй группе чаще описываются положительные события (81%). В группе испытуемых, с переломными событиями также присутствуют чувства *Радости, Ответственности* и *Уверенности*. Но с другой стороны, такие эмоциональные состояния как *Пустота, Страх, Боль, Грусть, Гнев*, отсутствующие в воспоминаниях о семье появляются в переживаниях, связанных с переломными моментами. У испытуемых с отрицательным эмоциональным фоном воспоминаний о родительской семье, в целом, воспоминания о переломных моментах жизни более положительны, чем воспоминания о семье. Мы сравнивали воспоминания о личностных изменениях, произошедших в результате переломных событий в первой и второй группах (имеющих условно положительные и отрицательные воспоминания соответственно). В результате проведенного сравнительного анализа с использованием критерия Фишера, мы обнаружили, что в группе с условно положительными воспоминаниями о семье значимо чаще отмечаются такие личностные изменения, как *Ответственность, Стабильность*. Во второй группе испытуемые чаще отмечали *Уверенность в себе, своих возможностях, Новые интересы, Умение находить положительное в любых ситуациях, Интерес к жизни*. Такие личностные изменения, как *Сила характера, умение справляться с трудностями, Мировоззрение, переоценка ценностей, Отношение к близким людям, Страх*, значимо не различаются в двух группах.

Также мы сравнивали представления о возможных изменениях в себе в будущем и значимые жизненные цели для двух групп. Статистически значимые различия между представлениями о возможных будущих изменениях обнаружены в следующих ответах: *Мудрость* чаще встречается в первой группе; *Изменения взглядов на жизнь (переоценка ценностей)* и *Повышение нравственности* преобладают во второй группе. В качестве значимых жизненных целей испытуемые первой группы (имеющие положительные воспоминания о семье) чаще выделяют *Достижения, Реализацию в профессии*, а испытуемые второй группы - *Жизнь в гармонии с миром и самим собой, Самосовершенствование*.

Таким образом, существуют различия в воспоминаниях о переломных событиях (и личностных переменах, произошедших под их влиянием) и представлениях о будущем между испытуемыми с разным эмоциональным фоном воспоминаний о родительской семье.

Список литературы:

1. Нуркова В.В, Василевская К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии, 2003. №5

И.Ю. Кадацких
**ОСОБЕННОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО Я В СТРУКТУРЕ
САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Работа посвящена проблеме этнического самосознания, актуальной для современного мира. Подчеркивается ее значение для России. В статье приведены особенности состояния этнического самосознания современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: этническое самосознание, этнокультурное Я, эго-защиты.

На рубеже тысячелетий этническая проблематика стала одной из самых актуальных в мире. Активный процесс глобализации, охвативший самые отдаленные уголки земного шара, не создал пока основы для сплочения мирового сообщества.

В настоящее время остро стоит вопрос о путях развития России. Чтобы в обществе решались какие-то проблемы, необходимы мир и согласие между людьми, принадлежащими к данному социуму. У них должно быть, несмотря на массу индивидуальных различий, нечто общее, объединяющее их перед лицом любых невзгод и проблем. Именно таким образом может быть представлена проблема национального единства, которая невозможна без наличия единого национального самосознания [3].

На современном этапе развития общества проблема формирования этнического самосознания достаточно остро стоит так же в практике педагогической деятельности. Отсутствие четких ценностных ориентаций парализует индивидуальную и социальную активность молодежи, порождает в ней скептицизм, нигилизм, эгоизм, неверие в наличие высших ценностей. Все это приводит к обесцениванию человеческой жизни, заполнению образовавшегося духовного вакуума агрессивным национализмом, экстремизмом, пропагандой бездуховной культуры среди молодежи [4].

Интенсивная разработка вопросов формирования этнического самосознания порождает следующие противоречия, которые выдвигают эту проблему в ряд психолого-педагогических, придают ей особую актуальность и требуют своего разрешения:

- это противоречия между мировой тенденцией к унификации и глобализации и необходимостью сохранения этнического своеобразия как потенциала развития мировой культуры;
- между актуализацией этнического самосознания и сохранением толерантного отношения к другим национальностям;
- между тенденцией к диффузности этнического самосознания русских и необходимостью формирования этнического Я как основы для формирования активной гражданской позиции;
- между сформированной МЫ-идентичностью и несформированной этнокультурной Я-идентичностью.

Указанные противоречия особенно актуальны применительно к юношескому возрасту как наиболее сензитивному в плане формирования этнического

самосознания, и порождают проблему: каковы условия формирования этнокультурного Я как закономерного продолжения этнокультурного Мы, как регулятора активной жизненной позиции молодых людей, и каковы возможности в этом плане учебной деятельности.

С целью поиска ответов на эти вопросы на базе Старооскольского политехнического колледжа и Старооскольского филиала Воронежского экономико-правового института с 2003 года проводится опытно-экспериментальная работа по диагностике и определению условий для позитивной актуализации этнического самосознания студентов. Студенчество – это культурный и интеллектуальный потенциал страны, поэтому состояние самосознания современных студентов – это самосознание общества в будущем.

Обратимся к результатам диагностики, проведенной в 2006 – 2007 годах. На данном этапе в исследовании приняли участие 190 учащихся в возрасте от 16 до 19 лет (из них 97 учащихся Старооскольского политехнического колледжа и 93 студента Старооскольского филиала Воронежского экономико-правового института). Преобладающее большинство студентов отнесло себя к русской национальности по самоопределению.

Отношение к своему этносу мы прослеживали в ответах на следующие предложения: «Когда я слышу словосочетание «русский человек», первое, что приходит мне на ум...», «Для русских характерно...», «Русский человек редко...» и другие. Отношение к своему этносу проявилось в противоречивых ответах: от чувства «гордости за свой великий, могущественный, самый уважаемый, лучший в мире народ» до чувства обиды и горечи. Характерным, по мнению 40% учащихся, для русского человека является пьянство; доброта, щедрость, ум русского отмечается у 11% ответивших. В соответствии с вопросом, что удивило бы респондентов в русском человеке, получены следующие ответы: «бросил пить» - ответы встречаются у 37% опрошенных, «предал Родину» - 25% ответов, а также «сделал бы все как надо», «покорил бы весь мир», «был бы богат и счастлив». В результате ответа на вопрос «Я испытываю чувство гордости, потому что...» объединила юношей и девушек «гордость за победу в Великой Отечественной войне» - 75 % ответов. Любопытны ответы на вопрос о пословицах, поговорках, характеризующих русского человека. Во-первых, надо отметить, что значительная часть студентов затруднялась дать ответ (более половины испытуемых). Остальные студенты в качестве наиболее показательных поговорок выбрали следующие: «Работа не волк, в лес не убежит», «Гром не грянет – мужик не перекрестится», «Без труда, не вытащишь рыбку из пруда», «Мал золотник, да дорог», «Тише едешь – дальше будешь», «Сделал дело – гуляй смело». Эти пословицы четко отражают противоречивое этнокультурное самоотношение студентов.

Отношение к другим этническим группам анализировались в предложениях: «По сравнению с американцами, русские...», «Чеченцы, в отличие от русских...», «Японцы, по сравнению с нами...», «Англичане более...», «Еврейская нация в отличие от русской...». Отношение к другим этносам проявилось в следующих словосочетаниях: американцы – «глупее» - 78% ответов, чеченцы – «воплощение зла, варвары, никто» - 43% ответов, евреи – «более практичные,

сообразительные» - 39% ответов, англичане – «более интеллигентные» - 54% ответов, «никто с нами не сравнится» - 27% ответов, «хуже» - 47%.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что наиболее отличительной чертой этнического самосознания студентов является противоречивость. Это может интерпретироваться как проявление возрастной несформированности самосознания, а может быть и отражением менталитета.

Следует еще раз подчеркнуть, что особенностью авторской модификации теста незаконченных предложений было сочетание предложений, направленных как на оценку своих личностных, индивидуальных особенностей, так и на оценку этнокультурных особенностей. Этим преследовалась цель выявить степень их совпадения. По гипотезе исследования, совпадение этнокультурных характеристик на уровне «Мы-образа» и «Я-образа» свидетельствует о сформированности этнокультурного «Я» в структуре самосознания личности.

Также мы отметили отчетливую тенденцию студентов к выделению у себя социально одобряемых качеств и нежелание «присваивать» себе отрицательные черты, присущие русскому человеку. Полученные результаты, дают нам основание предположить, что уровень «Мы» - в этническом самосознании студентов в целом сформирован, чего нельзя пока сказать об этнокультурном Я в структуре самосознания личности. Несформированность этнокультурного Я в структуре самосознания является, на наш взгляд, основной причиной отсутствия активной гражданской позиции и гражданской ответственности молодых людей.

Факты несовпадения «Мы-образа» и «Я-образа» в этническом самосознании известны в психологии. Например, Налчаджян в своей работе о механизмах психологической самозащиты утверждает, что наличие развитого и гармонично функционирующего самосознания как на личностном, так и на этническом уровнях являются признаком психической зрелости, в первом случае зрелости личности, а во втором – этнической группы и отдельных его представителей[2].

Таким образом, можно предположить, что несовпадение «Мы-образа» и «Я-образа» в этническом самосознании студентов обусловлено наличием психологической защиты. Эта гипотеза уточнялась с помощью опросника на определение типологий психологической защиты Р. Плутчика в адаптации Л.И.Вассермана, О.Ф.Ерышева, Е.Б.Клубовой и др.

Таблица 1. - Типы и уровни эго-защиты

Типы эго-защиты	Высокий уровень, (%)	Средний уровень, (%)	Низкий уровень, (%)
Отрицание	39	61,2	0
Вытеснение	27,0	64,8	3,6
Регрессия	37,8	57,6	0
Компенсация	28,8	64,8	1,8
Проекция	30,6	64,8	0
Замещение	52,2	41,4	1,8
Интеллектуализация	5,4	88,2	1,8
Реактивные образования	23,4	70,2	1,8

Определяя основные типы эго-защиты, можно утверждать, что наиболь-

шую выраженность имеют такие типы как замещение (52% студентов показали высокий уровень) и отрицание (у 39% ответивших так же высокий уровень). Значительно выражен тип интеллектуализации (средний уровень обнаружили 88,2% студентов). Низкий показатель практически не встречается. Это говорит о том, что подавляющее большинство респондентов используют в личностном общении, в восприятии других людей психологическую защиту своего Я. Следовательно можно говорить о том, что пока у студентов не сложился положительный, доверительный, искренний взгляд на природу человека.

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что для этнического самосознания студентов характерна противоречивость представлений о своем этносе (автостереотипы), некоторая амбивалентность эмоционального самоотношения, неоднозначная направленность представлений о других этносах (гетеростереотипы), а также недостаточная сформированность этнического самосознания на уровне этнокультурного Я. Основными причинами этого мы рассматриваем недостаточный уровень сформированности личностного самосознания, а также значительную выраженность таких типов психологических защит, как замещение, отрицание и интеллектуализацию.

В качестве условия позитивной актуализации этнического самосознания, интеграции этнокультурного Мы и этнокультурного Я мы предлагаем снижение уровня психологических защит и, в целом, личностный рост. Для достижения поставленных целей планируется внедрение интерактивных методов в процесс обучения, например, тренингов личностного роста и тренингов межкультурного общения.

Список литературы:

1. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «Бахрах – М», 2000, с. 248.
2. Налчаджян К.А. Этническое самосознание и его подструктуры на примере армянского этноса. Вопросы психологии № 5, 2006 г.
3. Сабиров В.Ш. О национальном самосознании. Имидж 3 htm.3
4. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб., 2000. с. 186-187.

Е.Г. Каменева

УСТОЙЧИВОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СИРОТ И ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНОЙ СЕМЬИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Функционирование и генезис эмоций – одна из важнейших психологических, философских и педагогических проблем.

Рассмотрение феномена эмоциональной устойчивости детей сирот и детей из полной семьи дошкольного возраста является в настоящее время актуальной задачей. Исследований по изучению данного феномена в структуре эмоциональной устойчивости существует немного. В современной психологии столь же неоднозначно рассматривается и проблема эмоционального развития детей, по праву признанная одной из самых значимых и дискуссионных.

Ключевые слова: эмоциональной устойчивости, эмоциональное состояние детей сирот и детей из полной семьи дошкольного возраста, эмоциональное переживание.

Понятие эмоциональной устойчивости довольно широко использовалось авторами в контексте индивидуально-личностных проблем (Т.Д. Марцинковской, В.С. Мухиной, Е.И. Изотовой, Е.В. Никифоровой, Я. Рейковской, Л.М. Аболина, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко, Н.Е. Миллер, Е.П. Ильин и др.)

Ребенок овладевает свойством эмоциональной устойчивости постепенно, по мере формирования сложных эмоций и образования функции эмоционального отражения, осмысления и управления деятельностью. В сущности, эмоциональная устойчивость, по мнению Я.Рейковской, это способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций [1]. Данная способность регулируется определенной степенью эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины и не нарушает поведение человека.

В некоторых случаях под эмоциональной устойчивостью понимают функциональную систему эмоционального регулирования деятельности. С точки зрения Л.М. Аболина, эмоциональная устойчивость – свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [1]. Следовательно, главным критерием эмоциональной устойчивости в контексте концепции Л.М. Аболина становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации.

Ряд отечественных исследователей рассматривают эмоциональную устойчивость как качество личности (интегральное) и психическое состояние, которое обеспечивает целесообразное поведение в экстремальных ситуациях (М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко). В этом случае неопределенность функционального назначения эмоционального компонента отождествляет структуру и направленность эмоциональной устойчивости с психической и волевой устойчивостью.

В зарубежной психологии эмоциональная устойчивость рассматривается как нейротизм (Г. Айзенк), характеризующийся стабильностью-нестабильностью эмоциональных реакций и отношений.

Таким образом, понятие эмоциональной устойчивости рассматривается поливариативно, т.е. с разных концептуальных позиций как функциональная устойчивость определенного эмоционального состояния (эмоциональная стабильность), как интегральное качество личности.

С точки зрения Е.П. Ильина, не существует общей эмоциональной устойчивости. К различным эмоциогенным факторам устойчивость будет разной. Ссылаясь на данное положение, он вводит понятие эмоциональной устойчивости личности к конкретному эмоциогенному фактору [3]. Такое понимание эмоциональной устойчивости пересекается с понятием ситуативной эмоцио-

нальной реактивности ребенка на определенный раздражитель (объект, предмет, ситуация). Это позволяет развести эмоциональную устойчивость на общую, обусловленную функциональными и психофизиологическими особенностями детского возраста и ситуативную, обусловленную индивидуальными психологическими особенностями.

Отсюда степень (уровень) общей эмоциональной устойчивости характеризует отсроченность времени эмоциональных проявлений по отношению к воздействию эмоциогенного фактора. Чем длиннее временной промежуток от воздействия до реагирования, тем выше эмоциональная устойчивость.

При высокой индивидуальной значимости воздействия эмоционального фактора для ребенка или актуализации его эмоционального опыта возникает возможность превышения пороговой величины эмоционального возбуждения, что дифференцирует степень ситуативной эмоциональной устойчивости.

Необходимо отметить, что совокупность интенсивности, длительности и направленности негативного эмоциогенного воздействия может снизить эмоциональную устойчивость ребенка и способствовать его невротизации.

Среди значимых человеческих ценностей одно из ведущих мест занимает семья. Однако в реальной жизни это не всегда и не всеми осознается с достаточной глубиной и ответственностью. Очень немногие родители задумываются о счастье и благополучии своих детей, отдавая их в детские дома. В последствии подобного отношения к детям незамедлительно складываются в виде тех или иных отклонений в их поведении и личностном развитии. У оторванного от родителей и помещенного в условия интерната ребенка снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции. У большинства детей развиваются чувства неуверенности в себе, тревоги, исчезает заинтересованность отношения к миру [2]. Ухудшается эмоциональная регуляция, эмоционально-познавательные взаимодействия.

Таким образом, в основе индивидуальных различий детской эмоциональной устойчивости лежат особенности функционирования нервной системы, механизмов эмоциональной саморегуляции, а также содержание эмоционального опыта ребенка (негативного и позитивного).

Объектом нашего исследования является устойчивость эмоциональной сферы.

Предмет исследования - влияние социального положения на устойчивость эмоциональной сферы.

Цель нашего исследования - изучить, как влияет социальное положение детей сирот дошкольного возраста на устойчивость эмоциональной сферы.

Задачами нашего исследования являются:

1. изучить устойчивость эмоциональной сферы у детей сирот дошкольного возраста;
2. изучить устойчивость эмоциональной сферы у детей из полной семьи дошкольного возраста;
3. сравнить устойчивость эмоциональной сферы у детей сирот и детей из полной семьи дошкольного возраста.

В качестве измерительных инструментов были использованы:

1. «Эмоциональная пиктограмма» Е.И. Изотовой.

2. Методики «Рисунок самого красивого — самого некрасивого» В.С. Мухиной.

В исследовании принимали участие 40 детей дошкольного (5 – 6 лет) возраста. Были созданы две группы: в первую вошли дети из школы–интерната №2 г. Курска, во вторую вошли дети из полных семей, которые исследовались в МДОУ «детский сад комбинированного вида №54 г. Курска.

Регистрация переменных производилась в номинативной шкале, которая классифицирует по названию, для статистической обработки этих данных использовался критерий углового преобразования Фишера.

Опираясь на данные теоретические представления, была выдвинута следующая центральная гипотеза: если дети дошкольного возраста сироты, то устойчивость эмоциональной сферы снижается.

В результате проведенного анализа были получены следующие результаты:

Представление об эмоциях в группе детей сирот ниже, чем у детей из полных семей. Полученное эмпирическое значение критерия $\varphi = 2,996$. Таким образом, у детей из полных семей наблюдается лучшее понимание эмоций, чем у детей сирот.

Уровень опосредованного запоминания в группе детей сирот ниже, чем у детей из полных семей. Полученное эмпирическое значение критерия $\varphi = 5,37$. Таким образом, у детей из полных семей наблюдается лучшее запоминание эмоций, чем у детей сирот.

Уровень развития социальных переживаний, в группе детей сирот не больше, чем у детей из полных семей. Полученное эмпирическое значение критерия $\varphi = 0,018$. Таким образом, у детей из полных семей и детей сирот в развитии социальных переживаний не выявлено различий, это обусловлено, вероятно, малочисленностью по составу выборкой.

Образно-символическая форма мыслительной деятельности, в группе детей сирот не больше, чем у детей из полных семей. Полученное эмпирическое значение критерия $\varphi = 0,347$. Таким образом, у детей из полных семей и детей сирот наблюдается образно-символическая форма мыслительной деятельности, т.е. способность кодировать и декодировать ту или иную эмоцию в форме рисунка, т.е. не было выявлено различий в форме кодирования и декодирования эмоции, это обусловлено, вероятно, малочисленностью по составу выборкой.

Решая задачу исследования, была выявлена прямопропорциональная связь между эмоциональной устойчивостью и семейным положением ребенка – если ребенок сирота, то представлений об эмоциях и уровень опосредованного запоминания ниже, чем у детей из полных семей.

Список литературы:

1. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288с.

2. Зеньковский В.В. Психология детства. Ответственный редактор и составитель П.В. Алексеев. – М.: Школа – Пресс, 1996.

3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001. - 752 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).

Е.Ю. Киселева

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлен теоретический анализ литературы по развитию индивидуально-психологических особенностей личности в подростковом возрасте. Особая роль в их развитии отводится семейным отношениям.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности личности, нормативный возрастной кризис, кризис идентичности, гетерохронность, индивидуация, автономия

Категория «индивидуально-психологические особенности личности» отличается сложностью и многообразием научных описаний и интерпретаций. Методологический анализ данной категории предполагает обращение к базовым понятийным единицам психологической науки – «индивидуальность», «индивидуальные особенности», «личность». В отечественной психологии категории «индивидуальность» и «индивидуальные особенности» находятся в центре внимания многих исследователей, которые неоднозначно определяют взаимосвязь данных понятий. В ряде исследований данные категории рассматриваются как синонимичные, что является неправомерным, поскольку теоретическое определение индивидуальности не ограничивается представлением об индивидуальных особенностях. Индивидуальная особенность личности – это лишь одна из многочисленных форм проявления индивидуальности. В частности, в экспериментальной и прикладной психологии индивидуально-психологические особенности отождествляются с признанием человеческой уникальности, непохожести на других по отдельному психологическому качеству, отражая только один из признаков категории «индивидуальность». Как теоретическое понятие «индивидуальность» также не может быть ограничено понятием «индивидуально-психологические особенности», поскольку «индивидуальная особенность по отдельно взятой психологической характеристике выступает как одна из многочисленных форм проявления индивидуальности» [4].

Индивидуально-психологические особенности личности понимаются нами как психологические особенности (явления) личности, отражающие ее индивидуальность, уникальность, отличие от других личностей.

Процесс развития индивидуально-психологических особенностей личности детерминирован двумя группами факторов: человек одновременно является представителем биологического вида, имеющего длительную эволюционную историю, и членом общества, которое является результатом исторического развития.

Е.П. Ильиным [2] выделяются следующие направления анализа индивиду-

альных различий, основанные на работах как отечественных, так и зарубежных исследователей: свойства нервной системы как природная основа индивидуальных различий (М.Б. Теплов, В.Д. Небылицын, Л.А. Шварц, Н.С. Лейтес); индивидуальные различия в поведении (эмоциональные проявления, мотивационные различия, различия в проявлении силы воли, типологические особенности интеллектуальной деятельности) (Г. Олпорт; Р. Кеттелл; Г. Айзенк; Г. Клаус); индивидуальные особенности, проявляющиеся в деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев).

Одним из наиболее важных социально-психологических факторов, определяющих развитие структуры индивидуально-психологических особенностей личности, является система отношений ребенка со значимыми для него взрослыми. Воздействие семейной системы на становление личности ребенка неравнозначно в различные периоды его развития. Подростковый возраст является одним из наиболее сложных детских возрастов, поскольку в этом периоде складываются основы самосознания, нравственности, формируются социальные установки, развивается физиологическая, интеллектуальная, мотивационно-потребностная сфера личности, стабилизируются черты характера, определяются личные и деловые интересы.

Важнейшей характеристикой подросткового возраста, по мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, является нормативный возрастной кризис. Ряд авторов называют весь подростковый возраст «затянувшимся кризисом», указывая на характерные для подростка неустойчивость эмоций, суждений и поведения на протяжении всего периода. Начинаясь с пубертатного кризиса, обычно весь период протекает трудно как для самого подростка, так и для близких ему взрослых. Так, И.С. Кон указывает на то, что подростковый период наиболее противоречивый и дисгармоничный по сравнению с другими возрастными фазами личности [3].

В современной психологической литературе можно найти, по крайней мере, два понимания подросткового кризиса: акцент ставится на идее перелома, внезапных изменениях в ходе развития, влекущих за собой значительные перемены в поведении, образе мыслей и представлениях («кризис идентичности») [5, с. 344]; совокупность психологических нарушений, сопровождающихся страданиями, тревогой, подавленностью, целым рядом трудностей самореализации невротоподобного характера, что обуславливает наличие признаков социальной дезадаптации в повседневной жизни (В.В. Ковалев, А.Е. Личко, Г.Е. Сухарева).

По мнению Л.И. Вассерман и соавторов, многомерность возрастных свойств у подростков усугубляется принципиально неустранимой неравномерностью и гетерохронностью протекания возрастных процессов. При этом гетерохронность течения этого периода отражается как на межиндивидуальном уровне (индивиды созревают и развиваются не одинаково), так и на внутрииндивидуальном (несогласованность сроков биологического, социального и психологического развития, несовпадение темпов созревания отдельных подсистем одного и того же индивида). В психике подростков отчетливо выступает противоречивость, связанная с неравномерностью психического и физического со-

зрелости. В результате черты детскости сочетаются у них с проявлениями взрослости, поэтому поведение часто выглядит непоследовательным, возможны эмоциональные и поведенческие нарушения. Нередко выявляются признаки эмоциональной неустойчивости: немотивированные колебания настроения, ранимость в отношениях собственных переживаний и известной черствости или холодности к другим (в том числе и к близким), застенчивости и подчеркнутой развязности, нерешительности и самоуверенности [1].

Авторы отмечают следующие основные изменения, происходящие во время подросткового возраста и охватывающие четыре сферы развития: физиологическую (А.Е. Личко, М. Кле, И.С. Кон, О.О. Косякова), интеллектуальную (Л.И. Божович, С.А. Лукомская, Ж. Пиаже, Е.И. Степанова), социальную (Г.М. Андреева, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин) и ценностно-смысловую сферы (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, Э. Эриксон и др.).

К новообразованиям подросткового возраста можно отнести изменение взаимоотношений между подростком и взрослым, необходимость выработки новых критериев оценки окружающих и самого себя. Данный процесс опосредован развитием таких новообразований подросткового возраста, как индивидуация и автономия. Особую значимость в развитии индивидуально-психологических особенностей личности подростка имеют семейные отношения. Семья, являясь важным фактором процесса адаптации подростка к взрослой жизни, может поддерживать подростка, вселять уверенность в себе, быть опорой для полноценного развития его личности, стимулировать к активности или, наоборот, создавать неблагоприятные условия для развития его индивидуально-психологических особенностей.

Таким образом, индивидуально-психологические особенности личности отождествляются с признанием человеческой уникальности, непохожести на других. Индивидуальные качества описываются на индивидуальном, личностном и деятельностном уровнях. Ситуация развития в подростковом возрасте, обозначаемая в литературе как нормативный возрастной кризис, определяет противоречивость и дисгармоничность процесса формирования индивидуально-психологических особенностей личности. Нарушения в развитии могут быть связаны с физиологической, интеллектуальной, социальной, ценностно-смысловой сферами или сферой самосознания. Особую значимость в развитии индивидуально-психологических особенностей личности подростка имеют семейные отношения.

Список литературы:

1. Вассерман Л.И. Родители глазами подростка / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковская, Е.Е. Ромицына // Психологическая диагностика в медико-педагогической практике. – СПб.: Речь, 2004.
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004.
3. Кон И.С. Психология ранней юности // Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
4. Меньшикова Л.В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе / Л.В. Меньшикова // Дис. ... д-ра психол. н. – Новосибирск, 1998. – 21 с.

5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон (пер. с англ.). – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

О.В. Клопова

ЛИЧНОСТНЫЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Представлены результаты психологической диагностики индивидуально-психологических особенностей подростков, воспитывающихся в неполных семьях различного типа. Полученные данные свидетельствуют о том, что при воспитании в неполных семьях мальчики и девочки 11-13 лет проявляют различные личностные особенности. Выявлено, что мальчики 11-13 лет из разных типов неполных семей имеют сходные интеллектуальные особенности: низкий уровень обобщения и пространственного воображения.

Ключевые слова: семейное воспитание, неполные семьи, «одинокие» семьи, «разведенные» семьи, подростковый возраст, личностные качества, интеллектуальные особенности.

Семейное воспитание имеет огромное значение в воспитании, образовании и становлении любого человека. Смело можно утверждать, что это фундамент, на котором строится вся жизнь. И от того насколько добротен, и тверд этот фундамент, зависит очень многое в судьбе человека. Для гармоничного развития личности ребенку необходимы и мать, и отец, и существование семьи в виде союза мужчины и женщины на протяжении тысячелетий доказывало её исключительную ценность и незаменимость. Но в настоящее время традиционный порядок воспитания и социализации детей кардинально меняется. В течение последних двух десятилетий в России произошли радикальные социально-экономические преобразования, которые не могли не отразиться на состоянии брачно-семейных отношений, поскольку они являются одним из фундаментальных способов самоорганизации социума. На сегодняшний день можно отметить следующие тенденции в развитии института семьи.

Во-первых, возрастает количество разводов, и как следствие этого образование неполных (материнских) семей. Так, если в 1970 году на каждую тысячу человек было зафиксировано 10,1 браков и 3,0 разводов, в 1980 – 10,6 браков и 4,2 разводов, то в 1990 всего лишь 8,9 браков и 3,8 развода, в 1995 году – 7,3 брака и 4,5 развода, а к 2001 году – 6,9 брака и 5,3 развода [2, с.230]. Таким образом, число разводов в настоящее время составляет свыше 60% от числа заключённых браков [1, с.7]. *Во-вторых*, наметилась тенденция к увеличению числа внебрачных рождений (никогда ранее в истории России женщины не шли сознательно на одинокое родительство в столь массовом порядке). Если в 1997 году число внебрачных рождений составляло 25,5 % от общего числа родившихся, то уже к 2001 году это число составляет 28,8%, а к 2004 – 29,76 % [6, с.254]. То есть, количество внебрачных рождений не уступает количеству раз-

водов.

Образно говоря, число неполных семей в России растет не по дням, а по часам. Не смотря на существование неполных семей, состоящих из отца с детьми, чаще всего это семьи в которых есть только мать, испытывающая «хронический эмоциональный стресс, усугубляющийся постоянной занятостью и хронической усталостью» [3, с.254]. Итак, наметившиеся тенденции изменения структуры семейных союзов, повлекшие за собой изменения социальной ситуации развития ребенка, требуют глубокого изучения индивидуально-психологических особенностей детей. Наибольшую остроту вопрос приобретает, когда речь идет о подростках. Ведь, как отмечает большинство исследователей, переходный возраст – это не только самый глубокий кризис в жизни человека, но и период интенсивного развития личности, время появления огромного количества новообразований [3, 4, 5]. Следовательно, именно теперь станет очевидным влияние всех факторов.

Целью настоящего пилотажного исследования выступал анализ личностных и интеллектуальных особенностей мальчиков и девочек младшего подросткового возраста при воспитании в неполных семьях, образующихся в результате развода и внебрачного рождения ребенка.

Для проведения сравнительного анализа были сформированы рабочие группы из полных и неполных («разведенных» и «одиноких») семей. В первую группу вошли мальчики 11-13 лет из неполных семей, образовавшихся в результате внебрачного рождения ребенка, количеством 38 человек (в дальнейшем группа 1). Вторую группу составили мальчики 11-13 лет, воспитывающиеся в неполных («разведенных») семьях, их общее количество – 38 человек (рабочая группа 2). Возраст мальчиков из второй группы на момент развода родителей был от 1 до 5 лет. Третья группа была образована из мальчиков-подростков, воспитывающихся в полных семьях, их количество также составило 38 человек (в дальнейшем группа 3). В четвертую группу вошли девочки 11-13 лет из неполных («одиноких») семей, общим количеством 15 девочек (рабочая группа 4). Пятую группу составили девочки-подростки, воспитывающиеся в неполных («разведенных») семьях, их общее количество 13 человек (в дальнейшем группа 5). Возраст этих девочек на момент развода родителей также составлял от 1 до 5 лет. В шестой группе соответственно оказались девочки 11-13 лет из полных семей, количеством 17 девочек (соответственно группа 6).

Для выявления и анализа особенностей личности подростков был использован многофакторный опросник Р.Кеттелла, который позволяет получить подробную информацию о личности испытуемого в максимально короткое время. Сравнительный анализ личностных особенностей мальчиков проводился при помощи t-критерия Стьюдента. Для статистической обработки полученных данных по девочкам использовался непараметрический критерий Манна-Уитни.

Статистическая обработка полученных данных показала, что существуют некоторые различия между мальчиками, воспитывающимися в «одиноких» и «разведенных» семьях. Мальчиков, переживших развод родителей в возрасте от 1 до 5 лет, отличает низкая нормативность социального поведения, игнориро-

вание общепринятых норм, тогда как подростки из «одиноких» семей более организованы ($t=2,568$; $p \geq 0,02$). В то же самое время мальчики из второй рабочей группы проявляют большую конформность и зависимость, социабельность в контактах, по сравнению с их более независимыми сверстниками, воспитывающимися в неполных («одиноких») семьях ($t=3,031$; $p \geq 0,01$).

Однако, сравнительный анализ личностных особенностей мальчиков, воспитывающихся в неполных («одиноких») и полных семьях, показал, что существуют достоверные различия между подростками из первой и третьей группы по многим факторам. Так, мальчики из «одиноких» семей оказались более замкнутыми и неконтактными, тогда как подростки из первой группы общительны ($t=2,667$; $p \geq 0,01$). Можно отметить также их эмоциональную нестабильность по сравнению со сверстниками из полных семей, для которых характерна определенная зрелость эмоций ($t=2,583$; $p \geq 0,01$). Для подростков из первой группы характерна подчиненность. Они более покорные, уступчивые, зависимые, а их сверстники из полных семей более самоуверенные и своенравные ($t=2,595$; $p \geq 0,01$). Мальчики из неполных («одиноких») семей проявляют большую сдержанность в отношениях с людьми. Они гораздо спокойнее, рассудительнее, молчаливее по сравнению с их более беспечными и жизнерадостными сверстниками, воспитывающимися в полных семьях ($t=2,937$; $p \geq 0,01$). Подростки, воспитывающиеся одинокой матерью, более робкие, нерешительные, застенчивые, в то время как их сверстников из третьей группы характеризует определенная смелость и социальная активность ($t=3,221$; $p \geq 0,002$). В младшем подростковом возрасте, мальчики из неполных («одиноких») семей более консервативны, подозрительны к новым людям, они с сомнением относятся к новым идеям по сравнению с их радикальными, склонными к эксперименту сверстниками, которые воспитываются в полных семьях ($t=2,571$; $p > 0,02$). Кроме того, можно отметить, что младшие подростки из первой группы демонстрируют низкий самоконтроль, они небрежны, неточны, не считают с общепринятыми правилами; у них отмечается конфликтность представлений о себе. В то время как их сверстники, воспитывающиеся в полных семьях, волевые, они контролируют свои эмоции, принимают социальные нормы ($t=3,359$; $p > 0,001$).

Сравнение результатов исследования личностных особенностей мальчиков из второй и третьей группы позволяет отметить, что подростки, воспитывающиеся в неполных («разведенных») и полных семьях также отличаются по многим факторам. Мальчиков из разведенных семей характеризует замкнутость и малая контактность ($t=4,046$; $p \geq 0,001$); высокий интеллектуальный показатель ($t=1,968$; $p \geq 0,05$); слабая эмоциональная регуляция ($t=3,609$; $p \geq 0,001$); уступчивость ($t=3,91$; $p \geq 0,001$); сдержанность в процессах общения ($t=4,317$; $p \geq 0,001$); низкая нормативность поведения ($t=3,547$; $p \geq 0,001$); робость в социальных контактах ($t=3,933$; $p \geq 0,001$). В то же самое время можно отметить спокойствие подростков, переживших развод родителей, их нечувствительность к мнению окружающих ($t=2,467$; $p \geq 0,02$), в сочетании с конформизмом и более высокой социабельностью ($t=2,161$; $p \geq 0,05$). Кроме того, они более консервативны ($t=2,113$; $p \geq 0,05$); отличаются небрежностью и неумением себя контролировать ($t=3,154$; $p \geq 0,002$) и низкой напряженностью ($t=2,167$; $p \geq 0,05$).

Проведенный сравнительный анализ особенностей личности девочек-подростков показал, что существуют достоверные различия между девочками из неполных семей, образовавшихся в результате внебрачного рождения и развода, по многим факторам. Девочки 11-13 лет, воспитывающиеся в неполных («одиноких») семьях более общительные, открытые, внимательные к людям в отличие от их сверстниц из неполных («разведенных») семей ($U=48,5$; $p \leq 0,05$). В то же самое время можно отметить высокий уровень вербальной культуры и эрудиции, высокий показатель общих умственных способностей девочек, воспитывающихся в разведенных семьях, о чем свидетельствуют различия по интеллектуальному фактору ($U=49$; $p \leq 0,05$). Девочки -подростки из неполных семей, образовавшихся в результате внебрачного рождения, характеризуются высокой нормативностью социального поведения, они добросовестны, ответственные ($U=23,5$; $p \leq 0,01$). Однако они более нерешительные, сдержанные, застенчивые по сравнению с их более смелыми сверстницами из разведенных семей ($U=51$; $p \leq 0,05$). Отмечается также повышенная чувствительность, мягкость, сверхосторожность девочек из четвертой группы, в то время как их сверстницы из разведенных семей более жесткие ($U=43$; $p \leq 0,01$).

Девочки 11-13 лет, воспитывающиеся в неполных («одиноких») семьях характеризуются повышенной подозрительностью и внутренним напряжением в отличие от девочек из второй группы ($U=16,5$; $p \leq 0,01$). Наряду с этим, они более дипломатичны и проницательны в отношениях с людьми, эмоционально сдержанны ($U=43$; $p \leq 0,01$). Девочки -подростки из неполных («одиноких») семей более консервативны, имеют устоявшиеся взгляды, с сомнением относятся к новым идеям, в то время как их сверстницы, воспитывающиеся в семьях после развода, отличаются более радикальным отношением, склонностью к эксперименту ($U=22$; $p \leq 0,01$). Кроме того, по сравнению со сверстницами из разведенных семей, девочек 11-13 лет характеризует нонконформизм, самодостаточность, они меньше ориентируются на социальное одобрение ($U=54,5$; $p \leq 0,05$).

Сравнение данных, полученных в первой и третьей рабочих группах, позволяет отметить целый ряд отличий между девочками, воспитывающимися в неполных («одиноких») и полных семьях. По сравнению с их сверстницами, воспитывающимися в полных семьях, девочки из неполных («одиноких») семей характеризуются: эрудированностью ($U=39$; $p \leq 0,01$); эмоциональной стабильностью, определенной зрелостью эмоций ($U=80,5$; $p \leq 0,05$); доминантностью в отношениях, агрессивностью ($U=37,5$; $p \leq 0,05$); высокой нормативностью социального поведения ($U=29$; $p \leq 0,01$); робостью, сдержанностью в общении ($U=59,5$; $p \leq 0,01$); чувствительностью ($U=27$; $p \leq 0,01$). Кроме того, отмечается также их подозрительность по отношению к другим людям ($U=19,5$; $p \leq 0,01$); дипломатичность и проницательность в отношениях ($U=71,5$; $p \leq 0,05$); консерватизм ($U=34,5$; $p \leq 0,01$); высокий самоконтроль ($U=9$; $p \leq 0,01$) и низкую напряженность ($U=52,5$; $p \leq 0,01$). Можно также отметить большую самостоятельность и независимость от группы девочек, воспитывающихся в неполных («одиноких») семьях по сравнению с более конформными сверстницами из полных семей ($U=52,5$; $p \leq 0,01$).

Сравнительный анализ результатов диагностики пятой и шестой рабочей группы позволяет отметить следующие различия между девочками 11-13 лет из разведенных и полных семей (таблица 3.3.3). У девочек-подростков, воспитывающихся в разведенных семьях, выше оперативность мышления и общий уровень вербальной культуры, чем у их сверстниц из полных семей ($U=10,5$; $p \leq 0,01$). Они характеризуются эмоциональной стабильностью, выдержанностью, работоспособностью, в то время как девочки, воспитывающиеся в полных семьях, в возрасте 11-13 лет проявляют эмоциональную нестабильность и переменчивость ($U=55,5$; $p \leq 0,05$). Девочки из пятой группы отличаются от своих сверстниц доминантностью, агрессивностью, властностью ($U=22,5$; $p \leq 0,01$). В то же самое время можно отметить их чувствительность, восприимчивость, стремление к покровительству, тогда как девочки из шестой группы более жесткие и несентиментальные ($U=59,5$; $p \leq 0,05$). Кроме того, девочки из разведенных семей в возрасте 11-13 лет характеризуются высоким уровнем самоконтроля, точностью, целенаправленностью по сравнению с девочками, воспитывающимися в полных семьях, которые в этом возрасте недисциплинированы и небрежны ($U=1$; $p \leq 0,01$).

Для диагностики интеллектуальных особенностей подростков использовался тест структуры интеллекта Амтхауэра, предназначенный для оценки развития различных интеллектуальных особенностей личности. При проведении статистических расчетов применялись t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни.

Сравнительный анализ результатов диагностики интеллектуальных особенностей мальчиков-подростков дает следующую картину. Значимых различий по уровню развития интеллекта между подростками, воспитывающимися в неполных семьях различных типов, нет. Мальчики из неполных («одиноких») и неполных («разведенных») семей имеют сходные интеллектуальные особенности. По сравнению со своими сверстниками из полных семей, у мальчиков 11-13 лет, воспитывающиеся в неполных («одиноких») семьях, ниже способность к абстракции и умственная образованность ($t=2,097$; $p > 0,05$). Младшие подростки из разведенных семей отличаются от своих сверстников из полных семей по субтесту 4 (обобщение) и субтесту 7 (пространственное воображение), то есть у них значимо ниже способность к образованию понятий ($t=3,295$; $p > 0,001$), а также уровень развития конструктивно-практических способностей ($t=2,538$; $p > 0,02$).

В то же самое время, оценка особенностей развития интеллектуальной сферы девочек, воспитывающихся в неполных («одиноких»), неполных («разведенных») и полных семьях, показывает, что по своим интеллектуальным особенностям девочки в возрасте 11-13 лет, воспитывающиеся в неполных семьях двух разных типов, не отличаются между собой и сходны с их сверстницами из полных семей.

Таким образом, при воспитании в неполных семьях различных типов мальчики и девочки 11-13 лет проявляют различные личностные особенности. У мальчиков наблюдается эмоциональная нестабильность, подчиненность и низкий самоконтроль. В то время как девочек из неполных семей (как «одиноких»)

ких», так и «разведенных») в этом возрасте напротив характеризует определенная зрелость эмоций, доминантность и высокий самоконтроль по сравнению с их сверстниками, воспитывающимися в полных семьях. Результаты психодиагностического исследования показали, что мальчики 11-13 лет из неполных (внебрачных) и неполных (разведенных) семей имеют сходные интеллектуальные особенности, отличаясь от своих сверстников в полных семьях низким уровнем обобщения и конструктивно-практических способностей. Интеллектуальное развитие девочек, воспитывающихся в неполных семьях различного типа, не отличается от их сверстниц из полных семей.

Итак, согласно имеющимся статистическим данным наиболее частыми причинами образования неполных семей на сегодняшний день являются: внебрачное рождение ребенка и развод родителей. Каждый из обозначенных типов неполных семей имеет свои специфические особенности и создает особую атмосферу в развитии личности ребенка.

Список литературы:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 448с.
3. Психология подростка. Учебник /под ред. А.А.Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 480с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. – М.: Московский психосоциальный институт; Флинта, 1999. – 672с.
5. Холт Дж. Залог детских успехов. – СПб.: «Дельта», 1996. – 480с.
6. Целуйко В.М. Вы и ваши дети: Психология семьи. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 448с.

Е.А. Кудрицкая

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается влияние возраста на процесс изучения нескольких языков и становления полиязыковой личности. Автор анализирует гипотезы и мнения ученых, исследующих процесс развития когнитивных способностей человека, в частности, процесс формирования языковых навыков, и делает выводы о наиболее подходящем периоде изучения нескольких языков в условиях современного Казахстанского общества.

Ключевые слова: возрастные особенности, гипотеза критического периода, латерализация, когнитивное развитие, полиязыковая личность.

Повышенный интерес к вопросу развития человеческого сознания в последнее время затронул многие науки, и разумеется, психологию в первую очередь. Самые захватывающие исследования проводятся на междисциплинарном уровне – на стыке нескольких наук. В нашем случае мы обратим внимание на исследования в области возрастной психологии, психологии личности, психо-

лингвистике и лингвистике. С современным Казахстанском обществе в области языковой политики реализуется проект «Триединство Языков», который подразумевает свободное владение казахским, английским и русским языком каждым гражданином Казахстана. Другими словами, граждане современного Казахстана должны быть полиязыковыми личностями. Для нас составляет интерес процесс формирования полиязыковой личности и его возрастная обусловленность. В данной статье мы будем искать ответы на следующие вопросы: *В каком возрасте овладение вторым и третьим языком ведет к формированию полиязыковой личности? Как различаются процессы овладения новым языком в детском и взрослом возрасте? Имеются ли преимущества изучения иностранного языка в раннем возрасте? Если да, то каковы они? Могут ли взрослые люди также успешно овладевать вторым и третьим языками как и дети?*

Большинство дискуссий о возрастной обусловленности процесса овладения новым языком ведутся вокруг вопроса существования критического периода – биологически детерминированного периода жизни когда язык может быть усвоен с наименьшими усилиями [1]. Соответственно, по окончании критического периода, овладение языками становится намного сложнее и занимает большее количество времени. Сторонники гипотезы критического периода утверждают, что существует некий биологический распорядок, которому подчиняется процесс усвоения новых языков. Первоначально, понятие критического периода было связано с овладением первым языком в детском возрасте. Изучение детей с патологическим нарушением речи дало материал для развития теории о том, что если ребенок не овладел родным языком за определенный период времени, то после окончания этого периода полноценное овладение языком практически невозможно. Многие ученые, например Ленберг и Бикертон, в своих работах выступают в поддержку существования критического периода, до которого и после которого определенные психические функции не развиваются (или развиваются с большими сложностями). Выготский Л.С, который активно работал над вопросами возрастной обусловленности психического развития, говорил, что обучение, воспитание и каждое воздействие на личность ребенка должно быть своевременным. В своей статье «Проблема Возраста» [2] он пишет : «На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов.»

Мы согласны с мнениями вышеупомянутых ученых, и можем применить их исследования в области нашего интереса, а именно в вопросе формирования полиязыковой личности. Для оптимального развития личности и всех её свойств и качеств необходимо оказывать своевременное воздействие. Исходя из того, что возрастные изменения психики обусловлены процессом развития мозга человека, нам кажется целесообразным обратить внимание на нейропсихологические аспекты, а именно, латерализацию. В психологическом словаре [3]

можно найти такое определение: латерализация функций головного мозга — процесс распределения психических функций между левым и правым полушариями головного мозга, происходящий в онтогенезе. Для человека характерно, что специализация полушарий мозга происходит в период от 12 до 16 лет. По результатам наблюдений ученых, до 12 лет еще не происходит разделения функций доминантного и субдоминантного полушарий мозга. Согласно нейробиологическим исследованиям, в период взросления человеческого мозга, определённые психические функции присваиваются, или латерализуются, левому или правому полушарию мозга. Считается, что интеллектуальные, логические и аналитические функции располагаются в левом полушарии, а правое полушарие контролирует эмоциональные и социальные функции. Возникает ряд вопросов, *где* располагаются языковые функции, *когда*, в каком возрасте происходит латерализация языковых функций и *как* это влияет на восприятие и усвоение второго и третьего языков? На основании исследований пациентов с травмами мозга [1], было выяснено, что пациенты с травмами левого полушария страдают речевыми расстройствами и множественными проблемами с языком. Из этого следует, что языковые функции, в своём большинстве, располагаются в левом полушарии мозга. И для изучения развития языковых способностей, следует ориентироваться на развитость аналитических способностей, за которые отвечает левое полушарие. Эрик Ленберг [4] предполагает, что латерализация языковых функций первого языка - это длительный процесс, происходящий в период от 2 до 14 лет. Томас Сковел [5] использовал эту информацию применительно овладения другими языками, и пришел к выводу, что наилучший период для овладения несколькими языками – это естественный период, когда происходит усвоение первого языка, т.е. в раннем возрасте. Но, на наш взгляд, существует еще одно условие, без которого усвоение будет не полным или не возможным - языковая среда, т.е. ребенок должен быть окружен носителями нескольких языков одновременно. Языковая среда необходима для создания условий естественного усвоения языка. Как ребенок овладевает родным языком (в повседневной непринужденной обстановке), так он может овладевать вторым, третьим и последующими языками. Ряд ученых активно поддержал эту модель раннего одновременного изучения нескольких языков, однако, есть и её противники. Стоит вспомнить, что в раннем возрасте психические функции еще не латерализованы, и некоторые аналитические способности не развиты. Язык является сложной структурой, включающей в себя множество аспектов, например, грамматика или морфология, усвоение которых невозможно без аналитических способностей. Усвоение первого языка – это уже сложный процесс сам по себе, а усвоение нескольких языков одновременно многократно его усложняет и, возможно, замедляет: происходят явления интерференции языков, и путаницы языкового кода. Поэтому, рядом ученых разработана теория позднего изучения языков - после окончания латерализации - т.е. после 14 лет. В частности, Фред Джenezи [6] и Герберт Селинджер считают неверным рассматривать процесс овладения языком только в рамках развития левого полушария, потому что в процессе жизнедеятельности оба полушария функционируют как одно целое. В своих работах они доказывают, что правое полушарие играет значи-

тельную роль в изучении языков, и к тому же обнаружена следующая тенденция – чем старше человек, тем большую роль в овладении языком играет правое полушарие: «возможно, существует большее вовлечение правого полушария в процесс обработки языка у билингвов, которые овладели вторым языком после того как овладели своим первым языком, по сравнению с билингвами, которые овладели вторым языком в неформальном контексте» [6].

На сегодняшний день, во всем мире существует тенденция изучения иностранных языков в раннем возрасте. На наш взгляд, при отсутствии языковой среды раннее обучение не влечет за собой формирование полиязыковой личности, так как ребенок, обладающий определенным словарным запасом на нескольких языках, не может называться языковой личностью. Личность – это больше чем знание слов и грамматических формулировок. Дети, по своему нейропсихологическому развитию, не способны к полноценному аналитическому использованию языка. Как мы уже указывали выше, это связано с неоконченным процессом латерализации. В связи с этим нам кажется целесообразной модель более позднего изучения иностранных языков, т.е. после завершения процесса латерализации. Раннее изучение может давать преимущество на последующих этапах; элементарный словарный запас, приобретенный в начальной школе, может послужить основой для дальнейшего изучения языков в более старшем возрасте.

Обратимся к когнитивным аспектам возрастных особенностей при изучении нескольких языков. Человеческое сознание стремительно развивается в первые шестнадцать лет жизни, и менее быстро в последующее время [1]. Жан Пиаже в своей работе «Психология ребенка» [7] описывает процесс интеллектуального развития человека через определенные стадии:

1. Сенсомоторная стадия – от рождения до 2 лет;
2. Предоперационная стадия – от 2 до 7 лет;
3. Операционная стадия – от 7 до 16 лет
 - Стадия конкретных операций – от 7 до 11 лет;
 - Стадия формальных операций – от 11 до 16 лет.

В соответствии с нашей тематикой, нас интересует операционная стадия развития интеллекта, т.к. она совпадает с критическим периодом формирования языковых навыков. С когнитивной точки зрения, наиболее благоприятный период для овладения дополнительным языком наступает в стадии формальных операций. Это кажется закономерным, т.к. именно в этот период человек обретает способность к абстрактному и формальному мышлению, что отражается в конкретности его восприятия. Для изучения языков такие интеллектуальные способности являются основополагающими из-за вышеуказанной структурной сложности языка с лингвистической точки зрения. Если сравнивать процесс овладения языком в раннем возрасте (до 5-7 лет) и в более старшем (11-16 лет), то способность к абстрактному мышлению является сильным аргументом в поддержку более позднего изучения. Маленькие дети овладевают языком неосознанно в повседневной языковой среде. Если же языковая среда отсутствует (например, для английского языка в Казахстане и во всех других неанглоговорящих странах), то более обоснованным, с когнитивной точки зрения, будет более

позднее изучение этого языка, в период прохождения стадии формальных операций по модели Жана Пиаже, т.е. с 11-16 лет.

Обратимся к аффективной стороне процесса формирования полиязыковой личности. Несмотря на то, что человек описывает себя как человека разумного и интеллектуального, люди остаются эмоциональными по своей природе. Эмоции и чувства оказывают огромное влияние на все сферы жизни человека в любом возрасте, и, следовательно, будет логичным обратить наш взгляд на эмоциональную сторону личностных и возрастных различий в овладении несколькими языками. Число исследований, обращающихся к эмоциональной сфере людей, изучающих несколько языков, возросло в последние годы.[1] Это обусловлено рядом актуальных причин, и не последней из них является усилившийся интерес лингвистики к вопросам глубинного понимания процесса изучения и освоения языков. Возможно, все неясности и тайны индивидуального восприятия языков лежат именно в эмоциональной сфере человека. Основной связующей чертой возрастного и эмоционального факторов является эгоцентричность человеческого развития. Чем младше ребенок, тем он более эгоцентричен: маленькие дети воспринимают все события по отношению к себе, и верят, что мир вращается вокруг них. В процессе взросления, ребенок начинает разделять себя и весь остальной мир - развивается его самосознание. В пред-подростковом возрасте у ребенка начинают возникать психологические комплексы, которые являются побочным эффектом процесса познания мира и своей уникальности. Эти психологические сложности взросления усугубляются в подростковом возрасте, когда происходит активный рост и развитие физической, когнитивной и эмоциональной составляющей личности. В подростковом периоде происходят большие изменения в личности человека, что отражается во всех сферах его жизнедеятельности. Стоит заметить, что подростковый период как раз совпадает со стадией формальных операций (Ж.Пиаже). Это представляет собой сложность. Как мы указывали выше, период 11-16 лет является наиболее подходящим для изучения новых языков с точки зрения когнитивного развития, однако, с точки зрения эмоционального развития, этот период является затруднительным из-за своей психологической интенсивности. Возможно, ответ на это противоречие можно увидеть в работах психолога Гуйора [8], исследователя вопроса изменений личности в процессе изучения иностранного языка. Он предложил термин «языковое эго» для описания изменений происходящих в личности изучающего новый язык по отношению к языку, которым он уже владеет. Любое языковое эго является частью личности и способствует её самоидентификации. Когда ребенок активно растет, его личность динамически развивается и адаптируется к изменяющимся социальным условиям. В таком развивающемся состоянии, личность впитывает в себя множество новых черт, и, если в этот момент подросток изучает несколько языков, то его языковое эго может оказать стимулирующий эффект на его развивающуюся личность. Положительный эффект возможен, когда человек положительно относится к изучаемому языку и сознательно подходит к его изучению. Если же язык вызывает какие-либо негативные эмоции, например, неприязнь культуры изучаемого языка, или конфликты с носителями изучаемого языка, то нестабильность лич-

ности в подростковом периоде может оказать блокирующее воздействие на процесс изучения языка.

Таким образом, мы можем обобщить, что возрастной фактор в процессе изучения нескольких языков, является противоречивым вопросом, что свидетельствует о его актуальности. Мнения ученых по этому вопросу можно условно разделить на две части: те, кто поддерживают идею одновременного изучения нескольких языков в раннем возрасте, и те, кто утверждают, что свободно владения несколькими языками можно добиться и в более позднем возрасте. Оба мнения опираются на гипотезу критического периода, латерализацию и вовлечение левого/правого полушарий мозга.

Для успешного становления полиязыковой личности возрастной фактор является значимым, наряду с мотивацией, аффективным фактором и социальной необходимостью.

Список литературы:

1. Brown H. Douglas *Principles of Language Learning and Teaching – 4th ed.* San Francisco State University, Longman, Pearson Education, 2000 – 352p
2. Выготский Л.С. *Проблема возраста* // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - с. 244-268
3. Психологический словарь <http://psi.webzone.ru/st/050900.htm>
4. Lenneberg Eric H. *The Biological Foundations of Language.* New York: John Wiley & Sons. 1967
5. Scovel Thomas *Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance* // 1969, *Language Learning* 19: 245-254
6. Genesee Fred *Experimental neuropsychological research on second language processing* // 1982, *TESOL Quarterly* 16: 315-322
7. Piaget Jean and Inhelder B. *The Psychology of the Child.* New York: Basic Books, 1969
8. Guiora Alexander Z. and others *The effect of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An exploratory study.*// *Comprehensive Psychiatry* 13, 1272

Н.Ю. Кузнецова, А.А. Королева

СПЕЦИФИКА НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

В данной статье проведен теоретический анализ основных психологических подходов к исследованию морально-нравственной сферы дошкольников, проживающих в детском доме. Авторами разработана модель морально-нравственной сферы дошкольника. Также в статье приводятся данные эмпирического исследования морально-нравственной сферы дошкольников, воспитывающихся в детском доме.

Ключевые слова: мораль, нравственность, морально-нравственные нормы, морально-нравственная оценка, морально-нравственное поведение.

В настоящее время проблема нравственного развития детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность в связи с возникшими в последние

полтора десятилетия в нашем обществе угрозами (ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением людей от культуры как способа сохранения и передачи ценностей), которые ведут к трансформации понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Меняются и критерии нравственности детей. Раньше таковыми являлись моральные знания и привычки нравственного поведения, а сегодня мы уже понимаем, что наличие знаний не обеспечивает реального соблюдения ребёнком моральных норм. Более того, специфика детских домов способствует формированию морально-нравственной сферы, отличной от той, которая свойственна детям из семей.

Дошкольный возраст — период детства, занимающий место между ранним и младшим школьным возрастом — от 3 до 7 лет. В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребёнок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Социальная ситуация в дошкольном детстве: «ребёнок – взрослый (обобщённый, общественный)». Обобщённый взрослый – это носитель общественных функций, т.е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель [6].

В зависимости от особенностей реализации игровой деятельности, которая является ведущей в дошкольном возрасте, наряду с формированием специфических новообразований возраста, ребёнок будет усваивать и морально-нравственные нормы. Возникают первичные этические инстанции – происходит усвоение этических норм, моральных чувств, следование идеальным образцам во взаимоотношениях с другими людьми. Потребность быть признанным способствует позитивному личностному развитию. Однако реализация этой же потребности может привести и к негативным образованиям – лжи, зависти, хвастовству, а при неправильном, систематически неодобрительном отношении взрослого – и к «комплексу неполноценности», заниженной самооценки ребёнка.

Этимологически, слово «мораль» восходит к латинскому *moralitas* – «традиция»; «народный обычай», более позднее «нрав-характер», обобщенное в слове «нравы». Так, в русском языке сложилось слово нравственность. Слова «мораль» и «нравственность» выступают синонимами, но, в зависимости от автора могут обозначать отдельные стороны «морали». А.Г. Апресян определяет мораль как понятие, посредством которого в мыслительном и практическом опыте людей вычленяются обычаи, законы, поступки, характеры, выражающие высшие ценности и долженствование, через которые человек проявляет себя как разумное, самосознательное и свободное создание (существо) [7].

Согласно точке зрения Г.Г. Матюшина, мораль – это сфера должного, того, как нужно делать, как следует поступать, а нравственность – это сфера сущего, область практических нравов, осуществление морали в конкретных поступках. Таким образом, понятие «морально-нравственные нормы» является наиболее полным, включающим в себя и знания о том, как следует поступать, и применение их в обыденной жизни.

Основываясь на исследованиях морально-нравственной сферы

Е.В. Субботского[5], М.И. Воловиковой[2], Л.И. Божович[1], С.Г. Якобсона[3], А.В. Зосимовского[8], в структуре понятия морали было выделено три компонента: когнитивный (знание морально-нравственных норм), эмоциональный (правильная морально-нравственная оценка поступков), поведенческий (соблюдение морально-нравственных норм).



Рисунок 1. - Морально-нравственная сфера дошкольника

В соответствии с выделенными компонентами была разработана модель морально-нравственной сферы дошкольника.

В исследовании приняли участие дети в возрасте 4-5 лет, посещающих муниципальные дошкольные образовательные учреждения №3 и №5 п. Редкино Конаковского р-на Тверской обл. и дети, воспитывающиеся в специализированном дошкольном детском доме г.Осташкова Осташковского р-на Тверской обл.

С помощью методов «Беседа» и «Закончи историю», разработанных Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, были выявлены характеристики когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов морально-нравственной сферы[4].

Качественный анализ результатов исследования выявил ряд особенностей в когнитивном компоненте морально-нравственной сферы детей, воспитывающихся в детском доме. Было выявлено, что наиболее высокой степенью усвоения являются такие морально-нравственные нормы как доброта и злость. Самым низким уровнем усвоения обладают представления о справедливости и лживости – дети либо подменяли данные понятия, либо затруднялись с ответом.

Они сравнительно чаще, чем дети из семей, при объяснении морально-

нравственных норм ссылаются на литературных героев и сказочных персонажей, даже в ущерб конкретным жизненным примерам. Так, если детям из семей требуется больше внимания уделять анализу литературных произведений, то дети, воспитывающиеся в детском доме, напротив, нуждаются в более детальном разборе жизненных ситуаций.

Кроме того, было выявлено, что дети, проживающие в детском доме, в своих ответах не ориентируются на самих себя. Это связано с тем, в детском доме они изначально «погружены» в атмосферу группы, единого коллектива, что препятствует их успешной индивидуализации и личностному росту. Данная особенность внутреннего устройства детских домов объясняет также редкую встречаемость в ответах детей ссылок на конкретных людей.

При оценке эмоционального компонента морально-нравственной сферы дошкольников было выявлено, что все дети умеют давать правильную моральную оценку поступкам.

Анализ поведенческого компонента показал, что в поступках детей, воспитывающихся в детском доме, преобладает чрезмерное послушание, т.е. они акцентируют внимание на правилах должного поведения, в ущерб своим желаниям. В то время как дети из семей во главу ситуации морального выбора ставят собственные потребности. Это объясняется их повышенным стремлением понравиться, заслужить признание и похвалу воспитателей, которые в детском доме являются для дошкольников вынужденной референтной группой, тогда как по закономерностям возрастного развития в данный период таковой должна быть семья. Также, на проявление данного феномена влияет созданный особенностями устройства детского дома образ желаемого поведения, который проявляется также на когнитивном уровне в недостаточно четком усвоении «антиидеальных» норм поведения.

Таким образом, качественные результаты эмпирического исследования обращают внимание на следующие проблемы. Прежде всего, необходимо проводить с детьми, воспитывающимися в детском доме, анализ конкретных жизненных ситуаций, чтобы у ребенка были созданы более реалистичные представления о морально-нравственном поведении, т.е. нужно формировать у дошкольников понятия как идеала, так и антиидеала, с целью снижения риска психологического слома личности во взрослой жизни при столкновении с окружающей реальностью. Также, следует обеспечить детям достаточные условия для эффективной индивидуализации и личностного развития.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. с.464
2. Воловикова М.И. Моральное развитие и активность личности // Активность и жизненная позиция личности. – 1989. – с.170-186
3. Зосимовский А.В. Критерии моральной воспитанности // Вестник Московского университета. – Сер.14. – Психология. – 1998 - №2 – с.67-72
4. Практикум по возрастной психологии: Учеб пособие. / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2008
5. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии. – 1983. - № 4. – с.29-38

6. Эльконин Д. Б. Детская психология: Учебное пособие / Ред. – сост. Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.
7. Этика. Энциклопедический словарь. / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. М., 2001. С. 275 – 282
8. Якобсон С.Г., Шур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм. – ВН: Психологические проблемы нравственного воспитания детей/ Под ред. Ф.Т.Михайлова, - М., 1977, с. 59 – 108.

М.О. Оран

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье освещаются теоретические предпосылки изучения психологических закономерностей развития речи детей младшего школьного возраста. Речевое развитие рассматривается как изменение функциональных взаимосвязей структурных единиц речевой организации детей младшего школьного возраста. В качестве последних выделены речевая способность (готовность), речевые способности, речевая компетенция и речевая деятельность.

Ключевые слова: речь, речевая организация, речевая готовность, речевые способности, речевая компетенция, речевая деятельность.

Анализ накопленного фактического материала по проблемам речевого развития демонстрирует отсутствие единого подхода к упомянутой проблеме. Каждый новый частный факт насчет закономерностей онтогенеза детской речи имеет весомое научное значение, но одно лишь накопление этих фактов не позволяет определить тех принципиально новых качеств, которые обретает целостная организация. Таким образом, актуальна необходимость исследования онтогенеза речи с новых методологических позиций. По нашему мнению, решение этой задачи возможно при условии исследования речевой организации ребенка: выяснения структурного строения, выявления функциональных особенностей и динамики развития структурных компонентов речевой организации детей младшего школьного возраста.

Психологические исследования речевого развития детей в отечественной психологии проводятся в деятельностной парадигме. Исходя из положений психолингвистики, исследователи рассматривают развитие речевой деятельности как основу речевого развития ребенка (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя). Этот подход позволяет выделить структурные единицы в их взаимосвязи и рассматривать речевое развитие в системе. Однако, исследования последних лет, связанные с проблемами компетенции/компетентности, речевой картины мира, речевой способности демонстрируют наличие единиц речевого развития, которые находятся (условно) вне структуры речевой деятельности. Как отмечает И.М. Румянцева, «мы рассматриваем деятельностную сторону речи только как одну из нескольких сторон целостного многогранного речевого явления» [6, с.27]. Несмотря на пристальное внимание исследователей к проблеме речевого развития, как указывает А.А. Леонтьев, «... до сих пор нет

разработанной теории контролируемой и осознанной речи, хотя создание такой теории имело бы большое значения для усовершенствования обучения чтению и письму, родному и иностранному языку. Не случайно психология обучения грамоте в последние десятилетия развивалась (Д.Б. Эльконин и его школа) вне психолингвистики, в системе психологии обучения. В существующих сейчас теоретических и экспериментальных исследованиях обучения родной и неродной речи предметом формирования выступает учебная деятельность ребенка, но по сути игнорируются спонтанные процессы речевого развития» [5, с.155]. И, как продолжает мысль И.А. Зимняя, самостоятельным объектом обучения должен выступать «внутренний способ формирования и формулирования мысли – процесс ее смысловой организации – 1) связывания, 2) укрупнения, 3) структурирования, 4) комплексирования» [4, с.152].

Поиски методологических и теоретических предпосылок создания нового подхода к речевому развитию детей младшего школьного возраста привели нас к рассмотрению проблемы речевой организации человека. Термин «речевая организация» введен Л.В. Щербой, который, выделив три аспекта языковых явлений (языковая система, речевая деятельность, языковой материал), дифференцировал речевой механизм (речевую организацию), процесс (речевую деятельность) и продукт (языковой материал). Как указывает ученый, «...этот механизм, эта речевая организация человека никак не может равняться сумме речевого опыта (имеется в виду говорение и понимание) данного индивида, а должна быть некоей переработкой данного опыта. Эта речевая организация может быть только физиологической, или, лучше сказать, психофизиологической. Но, само собой разумеется, что сама эта психофизиологическая организация индивида вместе с обусловленной ею речевой деятельностью, есть социальным продуктом» [7, с.25]. Данные теоретические воззрения позволили А.А. Залевской утверждать наличие четвертого аспекта языковых явлений – речевой организации индивида, который обозначается механизмом в противовес процессу – речевой деятельности. «Языковой/речевой механизм человека должен прежде всего трактоваться как устройство, предназначенное для осуществления определенных процессов, обладающее возможностями, которые определяются материальным субстратом – мозгом, и доступное для исследования на различных уровнях» [3, с.51].

Далее А.А. Залевская отмечает, что важными нерешенными вопросами являются соотношение между собой понятий «речевая организация человека», «языковая способность», «языковая компетенция», определение единиц речевой организации, основных принципов их упорядочения и особенности функционирования. «При этом данное устройство должно оперировать некоторыми специфическими единицами, содержательно наполненными и упорядоченными...» [3, с.51]. Именно поэтому, рассматривая речевое развитие детей младшего школьного возраста как развитие речевой организации, мы, в первую очередь, обращаемся к вопросам теоретического обоснования выделения структурных единиц этой организации.

Очевидно, указывая на то, что «речевая организация рассматривается как единство процесса и продукта, в качестве последнего выступает индивидуаль-

ная система концептов и стратегий использования их в процессах говорения и понимания речи» [3, с.30], А.А. Залевская утверждает, что речевая организация выступает как система, которая характеризуется определенным строением, процессами и результатом. Вслед за А.А. Залевской, рассматривая речевую организацию как систему, мы принимаем понятие психологической системы в том содержании, в котором оно было введено Л.С. Выготским. Он характеризовал психологическую систему как образование, которое невозможно разложить, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другим; само изменение этих связей и каждого компонента внутри системы составляет процесс ее развития. Такие образования имеют ряд структурных и генетических признаков [2].

Выделение структурных единиц речевой организации базируется и на положениях исследований Г.И. Богина, который акцентирует внимание на том, что «индивид, который овладевает достижениями человеческого рода в области речевой способности, обязательно должен иметь дело с параметрами и языка как системы, и языка как процесса (деятельности), и языка как способности. Изучение всех этих объективно существующих параметров, установление закономерной взаимосвязи параметров названных категорий, открывает четкую перспективу оптимального программирования развития индивидуальной речевой способности в соответствии с существенными характеристиками способности родовой» [1, с.16].

Мы в исследовании принимаем понятие речевой организации как динамической структурно-функциональной системы, структурное строение которой в языковом сознании субъекта обеспечивает речевое освоение действительности. Психофизиологической основой речевой организации есть речевая способность (как потенциальная готовность). Речевые способности обуславливают индивидуальное своеобразие выявления речевой способности и формирования речевой компетенции и речевой деятельности. Усвоение языковых знаний и знаний о языке создает некоторую индивидуальную совокупность языковых и речевых знаний субъекта, которые объединяются в речевой компетенции. Усвоенными языковыми средствами и способом речи субъект формирует и формулирует мысль, осуществляя таким образом речевую деятельность по продуцированию и восприятию высказывания.

Таким образом, структурными единицами речевой организации детей младшего школьного возраста мы выделяем следующие:

1. Речевая способность, которая, как подчеркивает Г.И. Богин [1], в данном аспекте изучается как речевая готовность. Поскольку исследователями подчеркивается, что речевая организация может рассматриваться только как организация психофизиологическая (Л.В. Щерба), то обязательной структурной единицей является речевая способность, которая определяется как «психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, но формируемая и развиваемая социально..., функция, обеспечивающая возможность человеческой психике отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в особые внутренние коды» [6, с.174].

2. Речевые способности. Наиболее общепринятым определением способ-

ностей является их рассмотрение как индивидуально-психологических особенностей, которые обеспечивают легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводятся к ним (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов). При этом Б.М. Теплов обращал внимание на то, что способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности. Поэтому мы склонны рассматривать речевые способности как необходимую единицу речевой организации, которая обуславливает качественные и количественные индивидуальные особенности в структуре и функционировании речевой компетенции и речевой деятельности.

3. Речевая компетенция как совокупность речевых знаний в системе опыта человека – знание как субъективно выработанное человеком в результате присвоения и переработки общепринятых правил (А.А. Залевская). Психологическим содержанием речевой компетенции мы определяем некоторую совокупность субъективно переработанных в опыте языковых и речевых знаний, наличие которых делает возможным осуществление речевой деятельности.

4. В традициях отечественной психолингвистики, теоретической основой которой является психологическая концепция деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), и которая с самого начала позиционировалась как теория речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя), речевая деятельность рассматривалась как процесс «формирования и формулирования мысли средствами языка и способом речи» (И.А. Зимняя). Это, в свою очередь, позволяет исследовать процессы порождения и восприятия речи не только лишь как использование языковых средств, но как специальную деятельность, которая перерабатывает языковые средства в связи с речевыми закономерностями.

Выделяя вышеуказанные единицы структуры речевой организации ребенка младшего школьного возраста, мы выдвигаем гипотезу о том, что в уровне развития речевой готовности, характеристиках речевых способностей, уровне развития речевой деятельности и речевой компетенции отражаются все характерные особенности речевой организации. В таком аспекте речевая готовность определяет потенциальную возможность осуществления речевой деятельности и формирования речевой компетенции, а речевые способности обуславливают индивидуальное своеобразие в усвоении и упорядочении речевых знаний (речевая компетенция) и закреплении речевых навыков и умений (речевая деятельность). Суть речевого развития при таком подходе состоит в качественных и количественных изменениях функциональных взаимосвязей структурных единиц речевой организации.

Полагаем, что выделенные нами структурные единицы речевой организации охватывают все психологические феномены, которые обуславливают речевое развитие детей младшего школьного возраста. Дальнейшее развитие теоретических положений состоит в эмпирическом исследовании возрастной динамики функциональных взаимосвязей структурных единиц речевой организации детей младшего школьного возраста.

Список литературы:

1. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Учебное пособие. / Георгий Исаевич Богин – Калинин: Изд-во КГУ, 1975. – 105с.
2. Выготский Л.С. О психологических системах / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений в 6 томах. - Т.1. - М.: Педагогика, 1982. - С. 109 - 131.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник для студентов вузов. / Александра Александровна Залевская. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 328с.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.-Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Учебник для студентов вузов. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287с.
6. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. / Ирина Михайловна Румянцева. – М.: ПЭРСЭ, Логос, 2004. – 319с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. / Лев Владимирович Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428с.

Е.И. Романова

**ДОВЕРИЕ В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ
БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН**

Рассмотрение феномена доверия у беременных женщин является в настоящее время актуальной задачей. Исследований по изучению данного феномена в структуре эмоциональных переживаний существует немного.

Ключевые слова: доверие, доверие к себе, доверие к миру, доверие к другим людям, эмоциональное состояние беременных женщин, эмоциональное переживание.

Понятие доверия довольно широко использовалось авторами в контексте социально-психологических, индивидуально-личностных проблем (В. Вичев, Б.Ф. Поршнева, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Лосенков, В.М. Бехтерев, В.С. Кравков, В.Н. Куликов, Л.А. Петровская, А.И. Донцов, А.У. Хараш, М.Ю. Кондратьев, В.А. Петровский и др.).

Т.П. Скрипкина определяет доверие как рефлексивный, субъектный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию [1]. Развитие оптимального уровня доверия к себе является показателем не только целостности, но и зрелости личности. Доверие к себе не возможно без доверия к миру, иначе вся система «человек и мир», которая может существовать лишь как целостная система, рухнет.

Ситуация беременности для женщины, безусловно, эмоционально окрашена.

Эмоциональное состояние женщины во время беременности обусловлено многими факторами: состоянием здоровья (своего и ребенка), семейной ситуацией, отношениями с супругом, личностными особенностями и наличием или отсутствием у нее доверия, доверия к себе, другим, миру [2].

Состояние беременности активизирует ряд базовых эмоциональных состояний: тревога, страх [3]. В том случае, когда сформировано доверие (к себе, другим людям, миру) базовые эмоциональные состояния проявляются более сглажено.

Объектом исследования является феномен доверия у беременных женщин в структуре эмоциональных переживаний.

Предмет исследования – особенности взаимосвязи доверия и эмоциональных переживаний у беременных женщин.

Цель исследования: выявить особенности взаимосвязи доверия и эмоциональных переживаний у беременных женщин.

Задачи исследования:

1. исследовать феномен доверия,
2. исследовать эмоциональное состояние беременных женщин,
3. выявить особенности взаимосвязи видов доверия (доверие личности к миру, другим людям, к себе) и эмоциональных переживаний у беременных женщин.

В качестве измерительных инструментов были использованы:

1. «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе Т. П. Скрипкиной».
2. «Самооценка эмоциональных состояний А. Уэссмана, Д. Рикса».

Исследование проводилось на базе «МУЗ Городской клинический родильный дом» г. Курска. Всего в исследовании приняло участие 22 беременные женщины в возрасте от 21 до 36 лет, (средний возраст 26 лет).

В качестве методов статистической обработки использован пакет STATISTICA 6.0, с использованием критерия корреляционного анализа и описательных статистик.

Центральная гипотеза: - существует взаимосвязь между доверием и эмоциональными переживаниями у беременных женщин.

Приведенные расчеты позволяют говорить о наличии преобладающей тенденции. Среди беременных женщин преобладает доверие к себе – $x_{cp} = (23,5 \pm 0,05)$, что соответствует высокому уровню доверия к себе.

По шкале «доверие к людям» – $x_{cp} = (17,22 \pm 0,07)$, что соответствует среднему уровню доверия к другим людям. По шкале «доверие к миру» – $x_{cp} = (11,36 \pm 0,17)$, что соответствует низкому уровню доверия к миру.

Исследовав эмоциональное состояние беременных женщин, мною было выявлено, что у беременных женщин отмечается преобладание чувства уверенности в себе – $x_{cp} = (6,22 \pm 0,21)$, что соответствует высокому уровню уверенности в себе.

Показатель по шкале «Спокойствие» – $x_{cp} = (5,72 \pm 0,18)$, что соответствует среднему уровню спокойствия.

Показатель приподнятости настроения – $x_{cp} = (5,68 \pm 0,06)$, что соответствует среднему уровню. Показатель энергичности – $x_{cp} = (5,63 \pm 0,09)$, что соответствует низкому уровню энергичности у беременных женщин.

Приведенные расчеты показали, что у беременных женщин между степенью доверия к себе и чувством уверенности в себе имеет место прямопропор-

циональная связь, то есть, чем выше степень доверия к себе, тем сильнее выражено чувство уверенности в себе (уровень значимости $p\text{-level}=0,005236$, коэффициент корреляции = 0,573).

Решая задачу исследования, была выявлена прямопропорциональная связь между степенью доверия к себе у беременных женщин и чувством уверенности в себе – чем выше степень доверия к себе, тем сильнее выражено чувство уверенности в себе. Женщины, которые доверяют себе, испытывают меньше тревоги, растерянности, они более сосредоточены на себе и своем ребенке.

Список литературы:

1. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.
2. Бурмистрова Е. Эмоциональная палитра беременных // Журнал «Мой ребенок», №11, 2008.
3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия// «Институт психологии РАН» М.: 2000.

А.Р. Смирнова

**ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА ВИНЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ
У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

Рассмотрена проблема изучения проявления чувства вины и ответственности как индикаторов присвоения моральных норм и правил, которая играет существенную роль при формировании личности и социально-психологической адаптации несовершеннолетних в обществе.

Ключевые слова: подросток, несовершеннолетние, вина, проявление чувства вины, ответственность, поведение, уровень субъективного контроля, социально-психологическая адаптация.

Негативное социальное воздействие со стороны сверстников или неудовлетворение родительским вниманием, а так же множество других факторов подталкивают подростков на совершение преступления: хулиганство, мошенничество, кража и даже убийство. Следует отметить, что некоторые несовершеннолетние преступники включаются в преступление, чтобы не казаться серой вороной в своем кругу общения, от желания доказать себе и окружающим, что он ничего не боится и может делать все, что хочет, демонстрируя тем самым свою взрослость. С другой стороны, несовершеннолетние уже способны отвечать за свои действия и слова, т.е. брать на себя ответственность за свои деяния, но впоследствии большинство из них испытывают чувство вины за совершенные асоциальные, криминальные действия. Существует тесная связь между чувством ответственности и порогом эмоции вины [2]. Поводом для вины становятся собственные действия человека или неспособность к действиям.

Для возникновения чувства вины необходима «интернализация» определенных стандартов поведения. Это значит, что диктуемые обществом стандар-

ты поведения переходят из разряда внешних в разряд внутренних норм. Сам человек становится источником и хранителем этих норм, он сам следит за их соблюдением. Он несет ответственность за свои поступки в первую очередь перед собой, и поэтому чувствует себя виноватым, если его поведение не соответствует усвоенным им нормам [1]. Специфическая функция эмоции вины заключается в том, что она стимулирует человека исправить ситуацию, восстановить нормальный ход вещей. Если подросток чувствует себя виноватым, у него возникает желание загладить свою вину или хотя бы принести извинения. Такое поведение – единственно эффективный способ разрешения внутреннего конфликта, порожденного виной. Эмоция вины в подростковом возрасте дает возможность понять и почувствовать страдания, боль, мучения обиженного, она заставляет несовершеннолетнего искать варианты поведения, с помощью которых они могут исправить ситуации [2]. Вина заставляет чувствовать ответственность и таким образом содействует росту личности, ее зрелости и психологической состоятельности, но, к сожалению, не всякая вина может способствовать развитию личности. Так, Р.Кочюнас различает истинную, невротическую и экзистенциальную вину. Истинная вина возникает в результате совершенных проступков. В этом случае возможна и необходима заслуженная расплата. Невротическая вина возникает из-за воображаемых проступков или нарушения заветов. Для невротического чувства вины характерны преувеличенность и неискренность. Экзистенциальной вины нельзя избежать, поэтому важно ее осознать. Она помогает воспитывать человечность и чуткость в отношениях с другими, побуждает творчески реализовывать свои возможности [3].

Таким образом, изучение проявлений чувства вины и ответственности как индикаторов присвоения моральных норм и правил, играет существенную роль при формировании личности и социально-психологической адаптации несовершеннолетних в обществе.

В экспериментально – психологическом исследовании были изучены особенности проявления чувства вины и уровня субъективного контроля подростков. Опросник Басса-Дарки [5] позволил узнать уровень проявления чувства вины у подростков, опросник Е.Ф.Бажина, Е.А.Гольнкиной и Л.М.Эткинда [4], позволил выявить уровень субъективного контроля подростков.

Результаты экспериментального исследования опросника Басса-Дарки позволили нам разделить проявление чувства вины на 3 уровня: низкий, средний и высокий уровень. По результатам психодиагностического исследования получены результаты, которые представлены в рис. 1.

Как видно, проявление чувства вины на низком уровне присутствует только у 7% от всех испытуемых. Можно предположить, что данные испытуемые будут характеризоваться плохой адаптацией в классе и низким уровнем ответственности. Также данные испытуемые будут стремиться всегда подсознательно наказать себя и никогда не позволят себе испытать чувство безграничной радости или успеха. К среднему уровню проявления чувства вины относятся 53% испытуемых. Они хорошо адаптированы в классе, ответственные и при совершении поступка, который причинил вред или неудобства для окружающих, устраняют самостоятельно проблемы. К высокому уровню про-

явления чувства вины относятся 40% школьников. Несовершеннолетние с высоким уровнем проявления чувства вины обнаружили высокий уровень ответственности. В тоже время они склонны к самообвинению и самоосуждению, так как высокий уровень проявления чувства вины приравнивается к агрессии, направленной на самого себя, что заставляет человека самоуничтожать себя, заниматься самобичеванием и стремлением к самонаказанию.

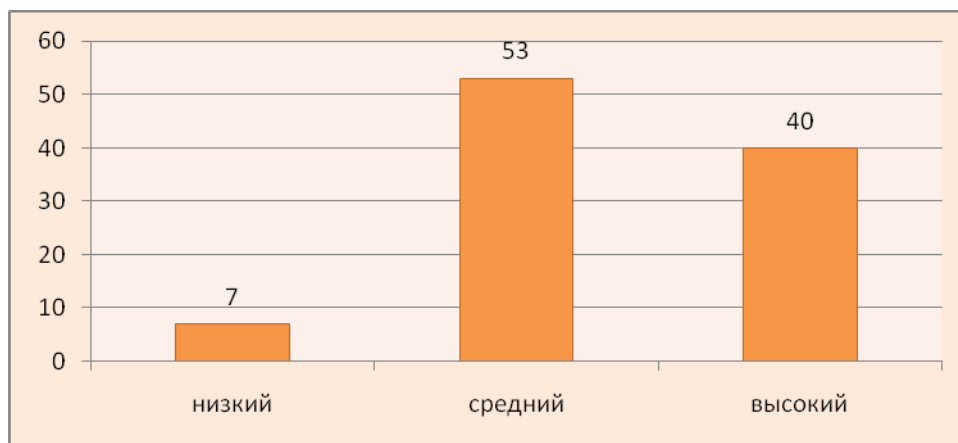


Рисунок 1. - Уровень проявления чувства вины несовершеннолетних

Следующим этапом исследования было проведение экспериментально-психологического исследования с помощью опросника Е.Ф.Бажина, Е.А.Голынкиной и Л.М.Эткинда «Уровень субъективного контроля» [4]. По результатам психодиагностического исследования получены результаты, которые представлены в рис.2.

Количественная обработка данных показала, что ни у кого из испытуемых нет низкого или высокого уровня субъективного контроля. У 100 % испытуемых уровень субъективного контроля средний, это свидетельствует о контроле лишь над некоторыми значимыми ситуациями. Испытуемые считают, что важные события, произошедшие в их жизни, были результатом, как собственных действий, так и результатом случая или действий других людей. Несовершеннолетние со средним уровнем субъективного контроля могут управлять своими действиями не во всех ситуациях, с которыми они сталкиваются и, следовательно, чувствуют свою собственную ответственность лишь за некоторые события.

Третьим этапом психологического исследования было сопоставление уровня чувства вины и уровнем субъективного контроля.

На рисунке 3 видно, что у подростков с высоким уровнем проявления чувства вины преобладают шкалы интернальности в области достижений и в области межличностных отношений, им соответствует высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями, также испытуемые считают, что всего самого хорошего в своей жизни добились сами и способны идти к намеченной цели в будущем, они чувствуют себя способными вызвать уважение и симпатию других людей – это свидетельствует о адаптированности, чувстве ответственности школьников и о социальной зрелости.

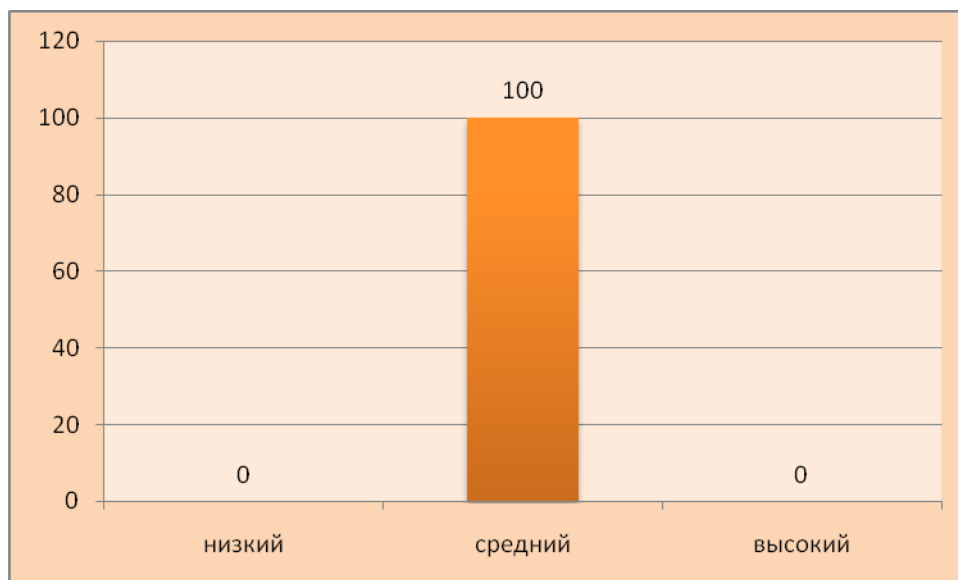


Рисунок 2. - Результаты экспериментального исследования уровня субъективного контроля у несовершеннолетних(%)

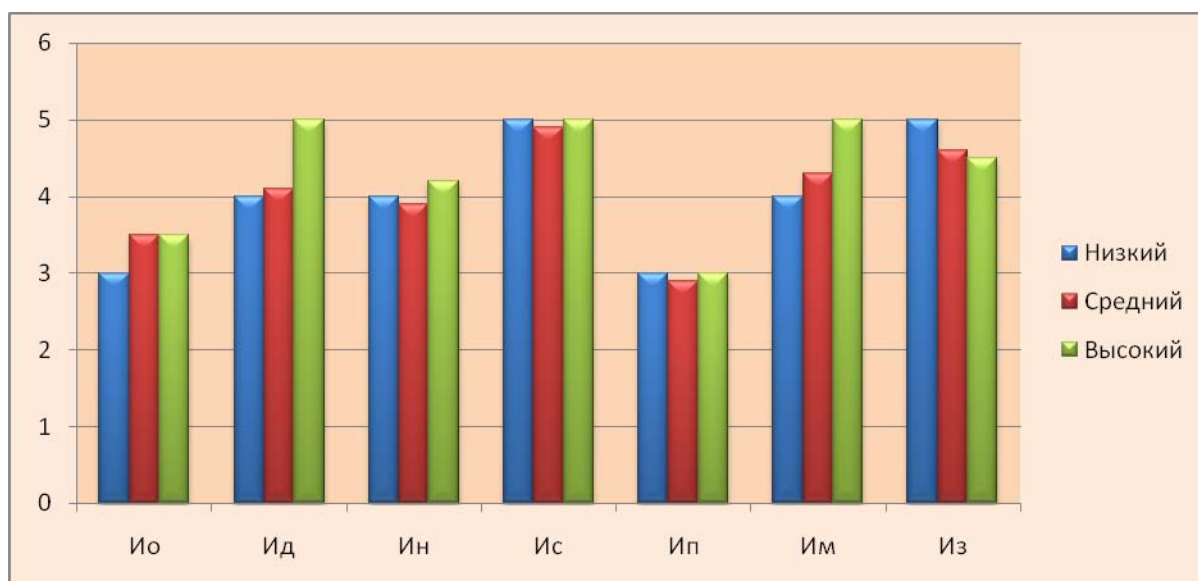


Рисунок 3. - Уровень субъективного контроля у несовершеннолетних с разными уровнями проявления чувства вины

У испытуемых со средним уровнем проявления чувства вины преобладают показатели по шкале интернальности в области неудач, то есть несовершеннолетние склонны приписывать ответственность за неудачные события другим людям или считать их результатами невезения. Это связано с неуверенностью в себе, низким уровнем ощущения ответственности за происходящее «здесь и теперь».

Таким образом, у несовершеннолетних с высоким уровнем проявления чувства вины доминируют шкалы интернальности в области достижений и в области межличностных отношений. Экстернальность несовершеннолетние проявляют в таких шкалах, как отношение к здоровью и болезни. Несовершеннолетние со средним уровнем проявления чувства вины являются экстерналами в шкалах в области неудач, в семейных отношениях и в области производст-

венных отношений. В отличие от испытуемых со средним уровнем проявления чувства вины, несовершеннолетние, у которых уровень проявления чувства вины низкий, являются экстерналами в области достижений и в области межличностных отношений, интернальность у них проявится по шкалам в отношении здоровья и болезни. Результаты сравнения полученных данных позволили не только оценить общие характеристики проявления чувства вины и ответственности испытуемых, но и рассмотреть особенности их динамики.

Список литературы:

1. Бурбо Л. Ответственность, обязательство, чувство вины. Издательство «София», 2009. – 160 с. ISBN: 978-5-91250-875-2
2. Изард К. «Психология эмоций/Перев. с англ. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 464 с.: ил. (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00067-9]
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: "Академический проект", 1999. Специальные проблемы психологического консультирования консультирование при переживании вины [[Электронный ресурс](http://budurada.livejournal.com/72440.html)] / Режим доступа: <http://budurada.livejournal.com/72440.html>
4. Повякель, Н.И. Теория социального научения Дж.Роттерера / Н.И.Повякель // Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры / гл.ред. П.Т.Горностай. – Киев: МАУП, 2006. – 247 с
5. Энциклопедия практической психологии [[Электронный ресурс](http://www.psychologos.ru/Работа_с_чувством_вины)] / Режим доступа: // http://www.psychologos.ru/Работа_с_чувством_вины

И.А. Тимирова
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ РАЗЛИЧНОЙ
КОНФИГУРАЦИИ (С ОТЦОМ И БЕЗ ОТЦА)

В данной работе представлены результаты эмпирического исследования, целью которого являлось определение характера связи и особенностей выраженности параметров личности в группах юношей из полных и неполных семей. Полученные факты позволяют расширить научное представление о проблеме отцовства, уточнить роль отца в воспитании сына.

Ключевые слова: отцовство, юношеский возраст, образ «я», самоотношение, восприятие отцовского стиля воспитания, роль отца.

В связи с изменениями, происходящими в последние десятилетия в системе родительских ролей, резко возросло число научных исследований феномена отцовства [1, 2, 4]. Казалось бы ни у кого не вызывает сомнений, что психологическое благополучие ребенка зависит от характера отношений с обоими родителями. Но при этом одни психологи считают, что матери и отцы играют одинаковую роль в развитии детей, что определяющим является не пол родителей, а отношения в семье, ценностные установки. Другие же уверены, что оба родителя влияют на ребенка по-разному, на разные стороны его личности.

Если обратиться к истории, отцы стали принимать все большее участие в

воспитании детей со времен Второй мировой войны. Английские ученые в 1965-1970 гг. по результатам опроса матерей заключили, что больше 75% отцов детей от 1 года до 4 лет принимали активное участие в воспитании детей, включая купание, пеленание и т.п. В 1981 г. другие ученые, основываясь на серии исследований, также выявили тенденцию ко все более возрастающей роли отцов в воспитании детей. Однако, несмотря на свои возможности, большинство мужчин не берут на себя основную ответственность в уходе за ребенком [6].

Современная картина отцовства достаточно разнообразна. С одной стороны наблюдается значительный кризис семьи, рост безотцовщины, уменьшение общего вклада отца в воспитание детей. Однако постепенно все более заметна тенденция к увеличению количества отцов, которые принимают самое активное участие в жизни своего ребенка, начиная с момента его рождения [2].

Для мальчика особое значение имеет опыт общения с отцом, и более того — опыт наблюдения за поведением отца по отношению к матери. Девочке очень важно усвоить способы поведения матери по отношению к отцу. Что касается родителя противоположного пола, то его образ очень важен при выборе будущего партнера (выбор может происходить по разным критериям — сходству или противоположности) [3].

Таким образом, сложно переоценить роль отца в воспитании нового поколения. Как пишет Клэр Э., эффекты отцовского воспитания более четко прослеживаются при сравнении характера детей в полных семьях и семьях без отцов [5]. Поэтому в данной работе, целью которой являлось изучение взаимосвязи характера отношения к отцу с особенностями личности сына, представлены результаты исследования двух групп юношей (17-20 лет), воспитанных в полных семьях и семьях без отца.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ СПО Пермский нефтяной колледж» и «Пермский авиационный техникум им. А.Д. Швецова». Состав выборки – 62 студента мужского пола.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: опросник гендерной идентичности С. Бэм, диагностика межличностных отношений Т. Лири, методика исследования самоотношения С.Р. Пантिलеева, исследование локуса контроля Д. Роттера, опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Е. Шафер (в периодизации автора подростковый возраст соответствует 13-20 годам).

Корреляционный анализ изучаемых параметров в группах юношей, воспитанных без отца и в полной семье, показал значительные отличия результатов. Так единственная взаимосвязь, которая повторяется в обеих группах – отрицательная корреляция шкалы отраженного самоотношения и скептичности в отношении своего реального образа. Таким образом, независимо от особенностей ситуации воспитания, если в представлении субъекта он не способен вызывать у других чувства уважения и симпатии, то он обладает высокой критичностью к окружающим. И соответственно при высокой доверчивости, респондент уверен в положительной оценке окружающих.

Кроме того, интересно, что корреляция внутренней конфликтности с доминантностью, уверенностью и консервативностью идеального образа респон-

дента повторяется в группах, но с разным знаком. То есть у ребят из неполных семей стремление к большей независимости, уверенности, упорству связано с наличием внутренних конфликтов. А у ребят, воспитанных родным отцом высокая внутренняя конфликтность связана с низким стремлением к названным качествам. Возможно, это связано с наличием достаточной родительской поддержки и отца как примера уверенного и независимого поведения. Таким образом, данная взаимосвязь будет являться качественным различием данных групп.

В результате математической обработки данных с помощью t-критерия Стьюдента (для независимых групп) были обнаружены значимые различия в данных группах по двум шкалам методики диагностики межличностных отношений. Это говорит о довольно противоречивом образе идеала юношей. Так молодые люди из полных семей хотели бы занимать более критичную позицию к мнениям окружающих, вплоть до личной обособленности в группе. Одновременно с этим они должны быть всегда готовы к сотрудничеству и причастности к общим делам группы. Обе эти тенденции значительно ниже выражены у юношей из неполных семей. Соответственно, «особое» мнение, но и умение работать в команде обозначают те характеристики мужского поведения, которые сыновья ценят в отцах и стремятся обнаружить в себе.

Еще один метод математической статистики – факторный анализ (метод главных компонент с последующим Varimax normalized вращением факторов) – позволил выявить некоторые особенности структуры личностных свойств в группе юношей, воспитанных родным отцом. В ходе факторизации данных, было получено 2 фактора. Первый наполняют такие характеристики, как целенаправленность, последовательность, стремление соблюдать социальные нормы, уверенность, способность к руководящей позиции в группе, однако одновременно и умение сотрудничать, уступать, а также шкала непоследовательности в восприятии отцовского воспитания. Данный фактор можно назвать «я как субъект социального взаимодействия», так как описанные качества характеризуют особенности поведения юноши в группе, в системе социального взаимодействия.

Второй фактор состоит из следующих качеств: уверенность в своих силах, ощущение значимости своей личности и согласия с самим собой, уверенность в положительной оценке окружающих и доверчивость, демонстрация мужского типа поведения, и все это при дружеском отношении отца. Исходя из выше сказанного, можно предположить, что при одобрении отца, сын стремится проявить истинно мужские качества. А также при демонстрации уверенного поведения, заслуживает одобрение отца. Соответственно данный фактор будет иметь название «я как сын». Что говорит о важности семейной системы отношений для личности ребенка.

Итак, подытоживая сказанное, отметим, что результаты нашего исследования показывают, некоторые различия психологических характеристик юношей, воспитанных в полных и неполных семьях без отца. Кроме того, получены два класса личностных особенностей респондентов из полных семей, связанных с системой социальных ролей и отношений.

И в заключение обратим внимание на всю сложность, многогранность и противоречивость юношеского возраста. В данный период очень важной составляющей остается родительская поддержка и авторитетное мнение. А характер отношений юноши с отцом, как показало наше исследование, во многом определяет то, как будут складываться отношения молодого человека с другими людьми и каким будет его отношение к самому себе, и значит, влияет на дальнейшее становление его личности.

Список литературы:

1. Божович Е.Д. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) // Психологическая наука и образование. №2, 2007.
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства // Журнал практического психолога. №1, 2007.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. СПб.: Питер, 2008.
4. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Значение отца для развития ребенка. // Семейная психология и семейная терапия, №1, 2006.
5. Клэр Э. Мужчины: кризис маскулинности // Перевод Малахова А.О. <http://magisters.narod.ru/temastat1.html>
6. Спиваковская А. С. Как быть родителями? М.,1995.

М.Р. Шакирова, М.В. Сапоровская ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ СТРАХА В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Представлены результаты эмпирического исследования содержательных компонент и различной интенсивности страхов мужчин и женщин зрелого возраста. Показаны сходства и различия в переживаниях типичных страхов между мужчинами и женщинами. Проанализированы особенности совладающего поведения людей зрелого возраста в ситуации страхов.

Ключевые слова: страхи, содержательные компоненты и интенсивность страхов, совладающее поведение

Данная тема, на наш взгляд в настоящее время является актуальной. Проблема совладающего поведения в современной психологии относится к числу интенсивно разрабатываемых. Изучение адаптивных механизмов личности в быстро меняющемся мире едва ли не самая актуальная задача в современной психологии в связи с возрастанием стрессовой нагрузки, как на общество, так и на отдельную личность. Экономическая нестабильность, проблемы в отношениях, негативная информация из СМИ, боязнь потери близких, страх смерти и т.д. - это лишь краткий перечень тревог современного взрослого человека. Возникает большое количество стрессов. Стресс, в психологическом смысле – это препятствие нормальному функционированию организма. Одним из таких препятствий является страх. На данный момент в психологии единого подхода пониманию данного феномена нет, что обуславливает необходимость всестороннего его изучения, и определяет актуальность данного исследования. Совлада-

ние со страхами рассматривается современными психологами в качестве естественного способа развития личности. Страх сопровождает человека на протяжении всей жизни. Это нормальная реакция организма на стимул, субъективно оцениваемый как угроза, искажения проявлений которой, могут привести к различным аномалиям. Практически во всех сферах деятельности человека страх может служить серьезным препятствием к ее осуществлению, а в профессиональном плане – даже к непоправимым, катастрофическим последствиям [1; 3]. В данной работе мы изучали особенности совладающего поведения взрослых мужчин и женщин в ситуациях страхов с разными содержательными компонентами и различной интенсивности. *Целью* исследования - проанализировать особенности совладающего поведения людей зрелого возраста в ситуации страхов. Методический комплекс исследования составили: методика на выявление страхов «С-Тест», В. Леви, адаптированная Никитиной, Полянской (Кострома, 2009); Опросник способов совладания (ОСС) Лазарус, Фолкман (адаптация Крюковой, Куфтяк, Замышляевой (2004). Выборку исследования составили 60 человек, 30 женщин (средний возраст 39 лет) и 30 мужчин (средний возраст 41 год)

Основные результаты

Были выявлены особенности страхов людей в зрелом возрасте. Показатели интенсивности страхов у женщин выше, чем у мужчин, это можно объяснить как половыми различиями, так влиянием эффекта социальной желательности (в мужской группе). Как у мужчин, так и у женщин первое место занимают *Финансовые страхи*, что может быть связано с нестабильными экономическими условиями российского общества. Самый низкий показатель у женщин (32%) и у мужчин (28%) по шкале *Страх экстремальных ситуаций, мистические страхи*. Данная шкала характеризуется навязчивыми страхами и страхами ситуаций природных катаклизмов, дорожно-транспортных происшествий и т.д. По этим данным можно предположить, что мужчины и женщины в данной выборке не страдают психосоматическими расстройствами в связи с навязчивостью страхов. Таким образом, можно сказать, что в целом страхи мужчин и женщин зрелого возраста определяются основными психологическими характеристиками данного возраста, половыми характеристиками, а так же детерминированы инстинктом самосохранения, и социальными стереотипами. Однако, не смотря на видимое сходство содержательных компонентов страхов мужчин и женщин, удалось выявить и их специфику. В результате факторного анализа (метод главных осей Principal components с вращением факторов Varimax raw) в группе женщин *Финансовые страхи* относятся к фактору, объединяющему *Медицинские страхи* (0,85), *Страх потери контроля над ситуацией* (0,84), *Страх экстремальных ситуаций* (0,78), *Экзистенциальные страхи* (0,78). В группе мужчин *Финансовые страхи* (0,77) объединяются в фактор с *Экзистенциальными страхами* (0,88), к которым относится, например, страх смерти. Таким образом, у женщин финансовые страхи связаны со страхами, ограничивающими контроль над жизненными ситуациями, а у мужчин финансовые страхи связаны с прямой угрозой жизни.

В исследовании удалось выявить особенности совладающего поведения в

ситуации преобладающих страхов в группе мужчин и женщин. Оказалось, что женщины, совладая с преобладающими страхами (к которым относятся *Финансовые страхи*) предпочитают использовать копинг-стратегии, направленные на поиск социальной поддержки. Это согласуется с данными представленными в источниках (Т.Л. Крюкова, 2004-2009). А вот, стратегии совладающего поведения мужчин имеют особенность не типичную для выбора мужчинами стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией. Мужчины для совладания с финансовыми страхами, угрожающими жизни, используют копинг-стратегии, ориентированные на избегание. Факторный анализ продемонстрировал, что в группе женщин копинг *Поиск социальной поддержки* (0,94) коррелирует с копингом *Планирование решения проблемы* (0,83); *Положительная переоценка* (0,72); *Принятие ответственности* (0,64). Это означает, что совладающее поведение женщин в ситуации типичных страхов ориентировано, главным образом, на усиление субъективного контроля над ситуацией. У мужчин предпочтительный копинг, ориентированный на избегание, коррелирует со стратегией *Дистанцирование*. Следовательно, совладание мужчин с типичными страхами, в отличие от женщин, наоборот ориентировано на ослабление субъективного контроля над ситуацией и отдаление от нее, что, вероятно, может только усиливать указанные страхи.

Таким образом, поставленная цель исследования была достигнута.

Обзор исследований в области психологии страха и психологии совладающего поведения подтверждает явную перспективность данных исследований. Страх - это опасная эмоция. По мнению А.И. Захарова при чрезмерной податливости к страхам, зависимости от них меняется поведение человека вплоть до эмоционального паралича. Страх «уродует» мышление (А.И. Захаров, 1986). От способа совладания с ним может зависеть психологическое благополучие личности.

Список литературы:

1. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Издательство Союз, 2004.
2. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004.
3. Щербатых Ю. В. Психология страха. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001

РАЗДЕЛ 4 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ

О.А. Володина АДАПТАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ БЕЗРАБОТНЫХ

В статье рассматриваются позиции авторов по проблеме психической адаптации. Также большое внимание уделяется личностным характеристикам безработных, центральное место среди которых занимают адаптационные способности. Указывается значимость психологической помощи и социальной поддержки безработному населению.

Ключевые слова: адаптационные способности, адаптационный барьер, психическая адаптация, личностный адаптационный потенциал, личностная тревожность, ситуативная тревожность, готовность к риску, нервно-психическая устойчивость.

В настоящее время всё актуальнее становится проблема психологической помощи безработным, их социальной адаптации. Человек, потерявший работу, находится в состоянии неопределённости и социального перелома, поэтому необходимо разрабатывать программы для снижения психологических последствий безработицы. Назначение социально-психологической адаптации состоит в том, чтобы сформировать у безработных граждан навыки и знания, необходимые для трудоустройства, а также помочь им пережить тяжелый период времени с минимальными психическими нагрузками. Таким образом, эффективность мероприятий психологической помощи безработным будет зависеть от двух групп факторов: 1) от содержания мероприятий по оказанию психологической помощи и 2) от личностных характеристик безработных граждан, центральное место среди которых будут занимать адаптационные способности. Таким образом, изучение адаптационных способностей безработных граждан становится важной задачей современной психологической науки.

По мнению Ф.Б. Березина, психическая адаптация является центральным звеном в общей адаптации человека. К числу механизмов, обуславливающих успешность адаптации, Ф.Б. Березин относит механизмы противостояния тревоги – разнообразные формы психологической защиты и компенсации. [2]

Ю.А. Александровский вводит такое понятие как адаптационный барьер – условная граница параметров внешней среды, за которыми адекватная адаптация невозможна. В барьере психической адаптации как бы сосредоточиваются все потенциальные возможности адекватной и целенаправленной психической деятельности. Если давление на барьер психической адаптации очень сильное и все его резервные возможности оказываются исчерпанными, то происходит надрыв барьера. [1]

А.Г. Маклаков выделяет интегральную характеристику – личностный адаптационный потенциал – системное свойство личности, которое заключается в способности личности адаптироваться к условиям социальной среды. Чем выше уровень развития данного свойства, тем к более жёстким и суровым условиям социальной среды может приспособиться человек. [3]

Для того чтобы исследовать адаптационные способности безработных были применены следующие психодиагностические методики: Многоуровневый Личностный Опросник МЛЮ-Адаптивность А.Г.Маклакова, Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, Методика определения степени готовности к риску Шуберта, Методика определения тревожности Тейлора, Индивидуальная анкета.

Исследование проводилось на базе Пушкинского Центра Занятости. В обследовании принимали участие безработные, в количестве – 38 человек. Возраст испытуемых от 19 до 54 лет. Среди испытуемых 18 женщин и 20 мужчин. Обследуемые были разделены в дальнейшем на группы в зависимости от уровня образования (с высшем образованием - 20 человек, со средним образованием –18 человек), специальности (гуманитарные, технические) стажа работы (группы со стажем 1-5 лет и 6-15 лет).

В процессе сопоставления данных было выявлено, что безработные возрастной группы от 19 до 40 лет обладают более высоким уровнем нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, они более адекватно воспринимают действительность. Также у более молодых безработных можно наблюдать высокие показатели коммуникативных способностей и личностного адаптационного потенциала. ($p < 0,01$)

Следует отметить, что у безработных мужчин более высокие показатели поведенческой регуляции, коммуникативных способностей, чем у женщин данной категории. У них выше личностный адаптационный потенциал. Мужчины легче устанавливают социальные контакты и быстрее приспосабливаются к новым условиям. У женщин высокие показатели моральной нормативности, что свидетельствует об ориентации на общепринятые нормы и об адекватной оценке своей роли в коллективе. ($p < 0,05$)

У безработных с высшим образованием более высокие показатели поведенческой регуляции, моральной нормативности, коммуникативных способностей. Соответственно выше адаптационный потенциал. Они смогут быстрее приспособиться к изменениям в социальной обстановке и адекватно выработать стратегию поведения. Безработные со средним образованием больше склонны к ригидному подходу в решении жизненных проблем, медленной смене настроения, а также к соперничеству и мстительности. Следует отметить, что для обеих групп безработных, но для группы со средним образованием в большей степени, характерна излишняя тревожность, боязливость в принятии решений, мнительность. Это можно объяснить тем, что безработные находятся в ситуации неопределённости и некоторые могут занимать пассивную позицию, стараясь не брать ответственность за существующую ситуацию. Можно говорить о возможной склонности к повышенной чувствительности и эмоциональной отчуждённости у безработных со средним образованием, есть склонность к фантазированию. Можно отметить, что в сочетании с более низкой моральной нормативностью будет ориентация на субъективное видение ситуации, нежели на общепринятые нормы.

Анализ данных показал, что у большинства безработных на момент проведения обследования умеренный уровень ситуативной тревожности, что сви-

детельствует о некотором беспокойстве в момент тестирования. Уровень личностной тревожности также средний. Это означает, что в ситуациях проверки компетентности и других значимых ситуациях у респондентов может возникнуть состояние тревоги.

Говоря о готовности к риску, то у безработных старшего возраста ниже готовность к риску. Это можно объяснить тем, что они более стабильны, у молодых также невысокая готовность рисковать. Возможно, проявляется защитное избегающее поведение, которое характеризуется избеганием ситуаций и всякого рода предложений, требующих активности, настойчивости и нового осмысления. При этом может наблюдаться уход в воспоминания о преимуществах предыдущего места работы и игнорирование имеющихся проблем. В сознании людей любые попытки изменить существующее положение воспринимаются как бессмысленные, им не хватает уверенности в себе, будущее предстает бесперспективным и управляемым внешними силами. Таким образом, можно сказать, что безработные в основном обладают низкими адаптационными способностями. То есть, можно сказать, что испытуемые тяжело адаптируются к новым условиям деятельности, с трудом идут на контакты в новом коллективе, сложно ориентируются в ситуации. Можно предположить, что в незнакомой ситуации возникнут сложности, возможны нервно-психические срывы, нарушения функционального состояния и работоспособности.

Определение личностных особенностей на этапе обращения безработных в центр занятости может служить основой прогноза успешности их адаптации и разработки системы мер по оптимизации адаптационного процесса и повышения уровня конкурентоспособности, так как адаптация играет важную роль в жизнедеятельности человека.

Список литературы:

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: Руководство для врачей.–М.: Медицина, 1993.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., «Наука».-1988 г.
3. Дичев Т.Г., Тарасов К.Е. Проблемы адаптации и здоровье человека. - М.: Медицина. - 1976.
4. Маклаков А.Г. Общая психология.- СПб.: Питер, 2007.
5. Плюснин Ю.М. Социальная психология безработных / Ю.М. Плюснин, Г.С. Пошевнев. – Новосибирск : ЦСА, 1997. – 84 с.

Е.В. Соколова

**РОЛЬ РАННИХ ВОСПОМИНАНИЙ-ПЕРЕЖИВАНИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

В статье представлен новый взгляд на проблему формирования адаптивности. На теоретическом и эмпирическом уровне связываются понятия ранних детских воспоминаний-переживаний и адаптивности.

Ключевые слова: ранние детские воспоминания-переживания, адаптивность, дезадаптивность, жизненный стиль личности.

В настоящее время качественно новым образом встает проблема исследования предикторов формирования личности. З. Фрейд полагал, что первое воспоминание формирует отношение человека к миру и заставляет его действовать в соответствии с ним. (Но справедливо и обратное: человек преподносит нам в качестве первого воспоминания то, которое сейчас, с позиции сегодняшнего дня, кажется ему самым важным) [15]. В свою очередь, А. Адлер, продолжая исследования ранних воспоминаний, полагал, что в самом раннем воспоминании «содержится фундаментальная оценка человеком самого себя и своего положения» [1, 2]. Результатом анализа ранних детских воспоминаний является положение А. Адлера о «жизненном стиле личности» [2]. В индивидуальной психологии под таковым принято понимать свойственную человеку концепцию жизни (значение, которое человек придает миру и самому себе, направленности своих устремлений) и выработанные им паттерны поведения (привычки, подходы к решению жизненных проблем) [13]. Многообразие работ А. Адлера, З. Фрейда, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, К. Нельсон, В. В. Нурковой, Б. Росс [1, 5, 7, 11, 15] доказывают существование влияния ранних воспоминаний-переживаний в формировании мотивационной сферы, смысложизненных ориентаций, самоконтроля, поддержания социальных связей (интимных контактов), проекций, эмпатийных состояний. Возможна ли связь ранних воспоминаний-переживаний и формирования адаптивности личности?

Нами было проведено эмпирическое исследование на выборке 40 человек (средний возраст 22, 4 года). Мы изучали роль ранних детских воспоминаний-переживаний в формировании адаптивности личности на примере двух групп, одна из которых показала тенденцию к высокому уровню адаптивности (группа А), а вторая показала низкий уровень адаптивности или тенденцию к нему (группа В). Основными методами исследования стали контент-анализ ранних воспоминаний-переживаний («Анализ ранних детских воспоминаний» А. Адлера) [13] и тестирование («Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)» [9]). Предполагалось, что существует связь между ранними воспоминаниями и адаптационными возможностями личности и, что ранние воспоминания существенно влияют на формирование паттернов взаимодействия с окружающими (локус контроля, доминирование, ведомость, эскапизм), как конструкторов адаптивности.

В таблице 1 представлены наиболее яркие различия в описании ситуаций ранних детских воспоминаний в контрольной и экспериментальной группах. Мы видим, что адаптированные молодые люди и девушки гораздо реже описывали ситуации опасности, болезни. Это может свидетельствовать о тенденции сосредотачиваться преимущественно на враждебной стороне жизни дезадаптированных юношей и девушек. Но стоит обратить внимание на небольшую разницу в воспоминаниях о проступках и кражах, этот факт можно объяснить как бессознательное указание на огромные усилия, для того, чтобы избежать таких ситуаций в дальнейшем.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что дезадаптированные юноши и девушки в своих ранних детских воспоминаниях принимают роль отъединенного, враждебного, зависимого и, как правило, пассивного субъекта. Эти варианты поведения характерны для них и сейчас. Испытуемые контрольной группы в своих ранних детских воспоминаниях представляют себя активными, включенными, доброжелательными, независимыми субъектами, как правило, познающими мир. Эти результаты подтверждают все аспекты социально-психологической адаптации, представленные на первом этапе исследования.

Таблица 1 - Анализ ранних детских воспоминаний адаптивных и дезадаптивных испытуемых

Категории анализа ранних детских воспоминаний	Группа	
	А (ср. значение)	В (ср. значение)
Тип ситуации		
Ситуация опасности	0,72	1,56
Болезнь, смерть	0,22	1,31
Проступки, кражи	0,38	0,75
Элементы оценки поведения субъекта		
Отъединенное	0,38	1,37
Пассивное	0,11	0,88
Активное	2,22	1,5
Враждебное	0,5	1,19
Доброжелательное	2,00	1,44
Зависимое	0,88	1,38
Эмоциональные переживания среды субъектом		
Угрожающая ситуация	0,77	1,44
Отвергающая ситуация	0,35	1,44
Принимающая ситуация	2,11	1,81
Ситуация уверенности в себе	1,44	0,88
Ситуация угнетенности	0,38	0,94
Радостная ситуация	2,17	1,31
Дурное обращение	0,17	1,38
Хорошее обращение	2,44	1,44

Любопытным нам показалось также, что дезадаптивные юноши и девушки описывали в большей степени тревожные, даже угрожающие эмоциональные переживания, где они были чем-либо угнетены, взволнованы, неуверенны в себе, чему сопутствовало дурное обращение, как правило, со стороны родителей, что могло быть серьезным источником формирования недоверия к окружающим в целом, а также избегания ситуаций, связанных с эмоциональными переживаниями в дальнейшем. В группе адаптированных молодых людей и девушек мы видим, что наиболее часто были описаны положительные эмоциональные переживания, где испытуемый чувствовал себя уверенно, радостно, был включен в доброжелательную обстановку, что воспитало в нем стремление узнавать мир, доверие и открытость к окружающему миру.

Подводя итог, мы можем выделить следующие особенности ранних дет-

ских воспоминаний адаптивных и дезадаптивных юношей и девушек. Адаптированные юноши и девушки описывали свои воспоминания как положительные, доброжелательные, безопасные ситуации, которых себя представляли как уверенным в себе, активного субъекта. В группе дезадаптированных молодых людей и девушек чаще описывали ситуации со знаком минус, в которых испытывали неприятные эмоции, были отвержены окружающими, испытывали зависимость, отрицательные эмоции. Эти выводы подтверждают корреляционные связи, выявленные с помощью критерия Спирмена, представленные в таблице 2, 3.

Таблица 2 - Корреляционные связи в группе адаптивных юношей и девушек

Показатели адаптивности/ Категории анализа в ранних детских воспоминаниях	R	p
Дезадаптивность / Независимое поведение	-0,51	0,03
Дезадаптивность / Дружественная обстановка	-0,56	0,02
Принятие себя / Хорошее обращение	0,57	0,01
Непринятие себя / Независимое поведение	-0,49	0,04
Непринятие себя / Дружественная обстановка	-0,62	0,00
Непринятие себя / Хорошее обращение	-0,47	0,04
Принятие других / Враждебная обстановка	-0,46	0,04
Принятие других / Дурное обращение	-0,63	0,00
Непринятие других / Общительное поведение	-0,48	0,04
Непринятие других / Дружественная обстановка	-0,56	0,02
Эмоциональный дискомфорт / Дружественная обстановка	-0,66	0,00
Внутренний контроль / Новая жизненная ситуация	0,55	0,02
Внутренний контроль / Общительное поведение	0,57	0,01
Внутренний контроль / Независимое поведение	0,54	0,02
Доминирование / Фигура отца	0,56	0,01
Доминирование / Независимое поведение	0,53	0,02
Ведомость / Независимое поведение	-0,71	0,00

Полученные корреляционные связи, представленные в таблице 2, позволяют нам сделать вывод о том, что в описаниях ранних детских воспоминаний адаптированных молодых людей и девушек четко прослеживается закономерность видения себя как активного, коммуникабельного, открытого социуму ребенка, которого окружали заботливые взрослые. Они, как правило, рассказывали о положительных, счастливых моментах детства. Если же, ситуации были пугающими, негативными или новыми, то в них адаптированные респонденты вели себя уверенно, порой независимо, что в будущем может явиться серьезным ресурсом в формировании принятия себя и других, и, конечно же, ассертивности личности в целом. Любопытной нам показалась, прямая связь между появлением фигуры отца в воспоминаниях и доминированием, что указывает на возможность воздействия отца в детстве на развитие уверенной позиции в будущем. Но здесь необходимо упомянуть о том, что в воспоминаниях адаптивных испытуемых отец предстает ответственным, заботящимся о семье, создающим защиту человеком. В свою очередь, в описаниях дезадаптивных респондентов фигура отца изображена совсем в ином ракурсе, о чем будет сказано

ниже.

Таблица 3. - Корреляционные связи в группе дезадаптивных юношей и девушек

Показатели адаптивности/ Категории анализа в ранних детских воспоминаниях	R	p
Эмоциональный комфорт / Фигура матери	-0,53	0,03
Эскапизм / Фигура отца	0,59	0,01
Принятие себя / Фигура бабушек и дедушек	-0,69	0,00
Внешний контроль / Фигура бабушек и дедушек	0,57	0,02
Непринятие других / Фигура чужих	-0,54	0,02
Внутренний контроль / Фигура чужих	-0,64	0,00
Принятие других / Проступки, кражи	-0,50	0,04
Принятие других / Пассивное поведение	-0,58	0,01
Эмоциональный комфорт / Угрожающая ситуация	-0,59	0,01
Эмоциональный комфорт / Ситуация уверенности в себе	-0,59	0,01

Описания ранних детских воспоминаний дезадаптивных испытуемых наполнены в большей степени отрицательными эмоциями и событиями. Они описывали свои неудачи, дискомфортные ситуации в которых фигура любого взрослого выступала пугающей, не приносящей ребенку уверенности. Ярко представлена связь между воспоминаниями, в которых отец не защищает свою семью, а наоборот покидает её или разрушает в глазах ребенка, что возможно и могло воздействовать на сформировавшийся высокий уровень эскапизма. Фигура матери практически отсутствует в этих воспоминаниях, что стимулирует неуверенность в себе, эмоциональную незащищенность.

Таким образом, нами был доказан факт участия ранних воспоминаний-переживаний в формировании адаптивных возможностей личности. Эти результаты доказывают необходимость наиболее тщательного изучения ранних воспоминаний, как эффективного ресурса в помощи и реориентации личности.

Список литературы:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995
2. Адлер А. Наука жить. - Киев, Port-royal, 1997
3. Блюм Д. Психоаналитические теории личности. - М., 1999
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., Просвещение, 1968
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М., МГУ, 1984
7. Выготский Л.С. Лекции по педологии 1933-1934 гг. - Ижевск, Изд-во Удмуртского Университета, 1996
8. Дерманова И.Б. Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности // Вестник Санкт-Петербургского университета. 1996. Сер. 6. Вып. I. № 6
9. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения. Л., 1989
10. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) – Ереван, изд. АН Армянской ССР, 1988
11. Нуркова В.В. Совершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. - М, УРАО, 2000
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 1999

13. Сидоренко Е.В. Комплекс "неполноценности" и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. - СПб: СПбГУ, 1993
14. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990
15. Фрейд З. Избранное. - М., Внешторгиздат, 1989

Н.В. Старинская

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В статье проводится теоретический анализ понятия «адаптационный потенциал личности»; рассматриваются составляющие его категории психологической науки: личностный потенциал и адаптация; анализируются подходы к исследованию данного феномена личности.

Ключевые слова: потенциал, личностный потенциал, адаптация, психическая адаптивность, адаптационный потенциал личности.

В современном обществе человеку приходится сталкиваться с постоянной вариативностью социокультурных факторов, с социально-экономическими преобразованиями. В связи с этим процесс раскрытия адаптационного потенциала постоянно действует во времени и пространстве, определяя успешность адаптации к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Понятие личностный адаптационный потенциал является новым в науке в отличие от исходного термина «потенциал». Личностный адаптационный потенциал объединяет в себе две существенные категории психологической науки такие, как личностный потенциал и адаптация.

Проблема потенциальных возможностей личности и их проявление в той или иной мере затрагивалась в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.Н. Мясищева, Б.Г. Ананьева. В их трудах задействованы такие категории как «актуальная способность», «зона ближайшего и актуального развития», «актуальная ситуация», «актуальные и потенциальные характеристики человека».

Таким образом, в психологии потенциал рассматривается как психологическое явление и определяется как процесс непрерывного самосовершенствования и стремления к достижению вершин личностного профессионального развития человека и реализации творческих возможностей и способностей.

В.Н. Марков, рассматривая потенциал как психологический феномен, интегрально описывает феномены мотивов и способностей. Способности индивида отражают в этом случае уже реализованный потенциал, а мотивация личности определяет дальнейшие перспективы развития потенциала [8].

Данный подход можно сопоставить с концепцией Л.С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Зона актуального развития – это текущий уровень развития способностей и новообразований индивида, а зона ближайшего развития выступает как потенциал развития, зона возможного роста.

С.В. Величко представляет потенциал как личностный ресурс, реализуемый в наличной или предполагаемой ситуации. По его мнению, потенциал – это основа духовного развития и самореализации личности, так как раскрыт он может быть через характеристику нравственных, эстетических и интеллектуальных ценностей, составляющих основу духовности личности [2].

Анализ подходов, изучающих потенциал, показал, что общим является изучение потенциала как ресурса, активно проявляемого индивидом в окружающей среде.

Однако само понятие «личностный потенциал» появилось в науке относительно недавно. Термин «личностный потенциал» вводит Д.А. Леонтьев [6] и определяет его как базовую индивидуальную характеристику, стержень личности. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, который отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. При этом личностный потенциал включает устойчивую совокупность личных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обуславливающих его способность (возможность) к оптимальному осуществлению деятельности.

Итак, согласно Д.А. Леонтьеву, личностный потенциал определяет насколько психологическое благополучие, и качество жизни личности зависит от нее самой, а не от благоприятного стечения обстоятельств. Личностный потенциал как индивидуально-психологическая особенность позволяет 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.

На наш взгляд, личностный потенциал выступает резервом неисчерпанных сил и возможностей личности, реализация которого в определенной жизненной ситуации, способствует самоактуализации. Активное проявление и актуализация личностью своего потенциала в процессе адаптации позволяет определить его как адаптационный потенциал.

Понятие о личностном адаптационном потенциале идет от концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной парадигмы терминами.

Широкий интерес зарубежных и отечественных ученых к проблеме адаптации человека позволяет говорить о многосторонности, универсальности класса адаптивных явлений и одновременно приводит к значительным расхождениям в методологических и методических подходах в определении ее сущности, трактовке самого понятия «адаптация».

Проведенный теоретико-методологический анализ научной литературы позволил обобщить и выделить основные направления раскрывающие сущность и содержание процесса адаптации.

Представители одного из направлений рассматривают адаптацию как приспособление организма, личности к изменившимся условиям среды и жизнедеятельности.

Данный взгляд на проблему адаптации, верно, отражает ее сущность, но не в полном объеме, поскольку содержит в себе характеристику только одной стороны адаптационного взаимодействия – адаптирующуюся личность.

Другое направление в понимании адаптации представляет ее как процесс, в котором личность не только достигает устойчивости в измененной среде, но и активно взаимодействует с ней.

Также, в рамках данного направления, определяя адаптацию, ученые часто применяют деятельностный подход.

Так Ф.Б. Березин утверждает, что психическая адаптация – «...это процесс оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления деятельности ...» [1, с. 5].

По мнению В.А. Петровского, адаптивность – соответствие результату деятельности индивида принятой им цели; неадаптированность – расхождение между ними [9, с. 91]. Л.Д. Столяренко определила адаптацию как предпосылку активной деятельности и необходимое условие ее активности [11, с. 645].

Третье направление складывается под влиянием тотальных изменений происходящих в социальном, культурном и природном окружении, которые вызывают необходимость исследовать адаптацию как процесс поиска личностью нужных ей способов самораскрытия, самоактуализации (Г.А. Балл, А.Г. Маклаков, А.А. Реан, Е.В. Витенберг, Е.К. Завьялова, С.Т. Посохова).

Подобное направление основывается на субъектном подходе, который допускает рассмотрение адаптации с позиций активности личности в поисках необходимых ей способов самораскрытия, что представляется наиболее важным для теоретических обобщений и решения практических задач.

Мы считаем, что субъектный подход достаточно полно раскрывает феномен адаптации личности, поскольку объединяет в себе все смысловые аспекты адаптации человека: устойчивость, приспособление, жизнедеятельность, самораскрытие личности.

Психологическое содержание личности как субъекта адаптации определяется реализацией адаптационного потенциала и достигнутым уровнем адаптированности.

Личностный адаптационный потенциал характеризует источники активности личности во взаимодействии с окружающей средой. Основу изучения личностного адаптационного потенциала составляют исследования Г. Селье, В.И. Медведева, Г.М. Зараковского, А.Г. Маклакова, Е.К. Завьяловой. Также разработку понятия «личностный адаптационный потенциал» проводят такие исследователи, как С.Т. Посохова, Н.Л. Коновалова, В.А. Кулганов, Л.С. Шенберг, И.А. Короткова, С.В. Величко, С.Ю. Добряк.

Одним из первых начал разрабатывать понятие адаптационный потенциал Г. Селье. В его работах адаптационный потенциал отождествляется с «поверхностной» и «глубинной энергией». Первый вид энергии расходуется под воздействием среды и дополняется из резервов «глубинной» энергии, расходование которой необратимо. При заметном уменьшении адаптационного потенциала возникают «болезни адаптации», которые Г. Селье и сторонники его идей относят гипертоническую и язвенную болезнь, болезни сердечно-сосудистой

системы, атеросклероз, ревматические заболевания, шизофрения, рак, шок и др.

Содержание личностного адаптационного потенциала конкретизируется в исследованиях А.Г. Маклакова [7]. Адаптационному потенциалу ученый отводит важную роль в психическом и социальном развитии индивида, выделяя в нем следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности; опыт социального общения.

Все перечисленные характеристики автор считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным ситуациям, чем больше они выражены, тем выше вероятность успешной адаптации, тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым индивид может приспособиться. Показатели адаптационного потенциала содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик личности общепринятым нормам.

С.Т. Посохова в определении адаптационного потенциала А.Г. Маклакова прослеживает: «ориентацию на гомеостатическое и приспособительное понимание адаптации. Свойственная личности потребность раскрывать имеющиеся способности в значительной степени ослабевает. Активность в поисках собственного пути адаптации, совершенствования себя и преобразования среды подменяется пассивным следованием требованиям окружения» [10, с. 53].

С.Т. Посохова утверждает, что в адаптационном потенциале заложена латентность адаптационных способностей, своевременность и вектор реализации которых зависит от активности личности. По ее мнению, адаптационный потенциал целесообразно представлять как интегральное образование, объединяющее в сложную систему социально-психологические, психические, биологические свойства и качества, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности [10].

В работе В.А. Кулганова, Л.С. Шенберга, Л.А. Коротковой [5] также производится оценка индивидуально-психологических признаков, являющихся компонентами адаптационного потенциала, уровень развития которых определяет границы потенциала и вероятность успешной адаптации к широкому диапазону факторов внешней среды.

Авторы выделяют следующие составляющие адаптационного потенциала личности: 1) уровень развития целенаправленной активности и мотивации; 2) характер и содержание актуальных психологических проблем; 3) адекватность самооценки и критичность к своим поступкам; 4) отношение к людям или уровень социальной интеграции; 5) отношение к противоположному полу; 6) развитие общего и социального интеллекта.

По мнению авторов, низкий уровень указанных составляющих адаптационного потенциала соответствуют степени дезадаптации, т.к. они не стимулируют, а тормозят личностный рост, напротив, высокий уровень позволяет чело-

веку целиком реализовать свои способности, способствует ускоренному личностному росту.

Н.Л. Коновалова определяет адаптационный потенциал личности как интегрирующую характеристику психического здоровья. Психическую адаптацию автор определяет как конструктивное преодоление личностных конфликтов и кризисов: «Эффективные стратегии направлены на «работу» с самой проблемой, с содержанием возникшего противоречия и имеют своей целью преодоление тех препятствий, которые создает данная проблема на пути возможности самоактуализации личности, ее самореализации и полноценной жизни» [3, с. 44]. При продолжительном решении психологической проблемы личность переходит на качественно новый уровень адаптированности, она изменяется в направлении роста и становится более адаптивной. Психическая адаптивность оценивается при этом в качестве интегрального свойства личности как целостной системы и рассматривается как совокупность внутренних факторов, определяющих эффективность адаптационных изменений.

Адаптивность, по мнению этого автора, в целом характеризующая способность личности противостоять срывам психической адаптации, зависит от многих конституциональных, врожденных и приобретенных факторов, определяющих структуру личности, находится в тесной взаимосвязи с периодизацией развития личности. Психическая адаптивность здесь определяется рядом составляющих – общий уровень психического развития, личностные особенности и система отношений, характер и содержание психологических проблем, позиция личности по отношению к ним [3].

Исследование внутренних факторов, обуславливающих эффективность психической адаптации, в качестве которых выступают разноуровневые характеристики личности, также представлены работами Ф.Б. Березина, А.А. Налчаджяна, А.А. Реана и др.

Проведенный анализ определений личностного адаптационного потенциала позволил выделить основные его черты.

Личностный адаптационный потенциал:

1. рассматривается как интегральная переменная, характеризующая совокупность индивидуально-психологических признаков, обуславливающих эффективность психической адаптации;

2. включает не только наличные проявления адаптационных способностей, но и латентные свойства, которые могут проявиться при изменении содержания, силы и направления воздействия адаптогенных факторов;

3. определяет границы адаптационных возможностей личности и устойчивости к воздействующим факторам, содержит предпосылки к некоторому диапазону ответных адаптационных реакций;

4. связан с возрастно-психологическими особенностями, при этом собственная активность личности выступает в качестве условия, регулирующего меру реализации потенциальных возможностей.

Показатели личностного адаптационного потенциала содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик лич-

ности общепринятым нормам, чем значительнее личность проявляет свой адаптационный потенциал, тем выше вероятность нормального функционирования и эффективной деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов внешней среды.

Список литературы:

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
2. Величко С.В. адаптационный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сев. – Кавказ, 2004. – 23 с.
3. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2000. – 232 с.
4. Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А. Исследования адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Ананьевские чтения – 2005: (юбилей каф. спец. психологии): Материалы науч.-практ. конф., 25-27 окт. 2005 г. / Под ред. И.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2005. – С. 578-580.
5. Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А. Исследования адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Ананьевские чтения – 2005: (юбилей каф. спец. психологии): Материалы науч.-практ. конф., 25-27 окт. 2005 г. / Под ред. И.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2005. – С. 578-580.
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
7. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. – С. 16-24.
8. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В.Н. Марков. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадоксы субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
10. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография. – СПб: Изд-во РГПУ им Герцена. – 240 с.
11. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н / Д: «Феникс», 2003. – 672 с.

Информация об авторах

- Абдулаев Шамиль Магомедович**
Абдулаева Дарья Сергеевна
студент 4 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: lcf_and_anf@mail.ru
- Абрамова Мария Владимировна**
Авдиенко Анастасия Геннадьевна
студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: Dasha-dodi@list.ru
- Авдиенко Геннадий Юрьевич**
аспирант Научного Центра Психического Здоровья РАМН г. Москва, Россия. e-mail: abra-kadabra@psk-net.ru
- Акимова Елена Юрьевна**
студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: agavd692010@rambler.ru
- Александрова Елена Николаевна**
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: gen_avdienko@mail.ru
- Алехина Светлана Владимировна**
кандидат психологических наук, докторант Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия. e-mail: EA-vysoka@yandex.ru
- Алпатьева Юлия Николаевна**
аспирант кафедры педагогики Новгородского Государственного Университета им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия. e-mail: enalex-29@mail.ru
- Анискевич Екатерина Ивановна**
Антипина Марина Сергеевна
Ахмеджанова Екатерина Олеговна
аспирантка ГОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию», г. Курск, Россия. e-mail: s.v.alekhina@mail.ru
- Ашуралиева Ума Шамильевна**
преподаватель кафедры управления персоналом Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, Россия. e-mail: yulya_alpatyeva@mail.ru
- Базаров Валерий Александрович**
Бакин Анатолий Анатольевич
студентка 5 курса БГПУ им. Максима Танка г. Минск, Беларусь. e-mail: aei1989@mail.ru
- Бережкова Елена Игоревна**
Березина Ольга Викторовна
студентка 3 курса ЧОУВПО «Восточно-Европейский институт психоанализа», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: nlomonosova@yandex.ru
- Благинин Андрей Александрович**
Богатырь Ольга Александровна
Бойко Евгения Анатольевна
студентка 5 курса факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета г. Челябинск, Россия. e-mail: daria.89@mail.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
студентка 4 курса, отделения биологии и психологии, биолого-химического факультета Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, Россия e-mail: gunasheva@yandex.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
студент 3 курса ЧОУВПО «Восточно-Европейский институт психоанализа» г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: nlomonosova@yandex.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
кандидат медицинских наук, кандидат юридических наук, доцент кафедры №3 Северо-Западного института повышения квалификации сотрудников ФСКН России. e-mail: shizis@inbox.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: berezhkova@pochta.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
старший преподаватель кафедры педагогики и методики НОУ ВПО «Новый гуманитарный институт», Московская область, Россия. e-mail: berezina_olga@inbox.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
доктор психологических наук, доктор медицинских наук, профессор АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: blaginin@sertolovo.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия e-mail: olgabogatir@bk.ru
- Богатырь Ольга Александровна**
Бойко Евгения Анатольевна
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: evbojko@mail.ru

- Бойченко Янина Сергеевна** ассистент кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного университета, г. Белгород, Россия. e-mail: boichenko2009@mail.ru
- Бондарчук Анастасия Максимовна.** студентка 4 курса факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск, Россия. e-mail: tfrkhipova@mail.ru
- Бысюк Анна Сергеевна** аспирант НОУ ВПО Тверской институт экологии и права, г. Тверь, Россия. e-mail: annatver@yandex.ru
- Валеева Миляуша Вакилевна** студентка 5 курса Казанского Приволжского Федерального университета, г. Казань, Россия. e-mail: milausha-valeeva@rambler.ru
- Виниченко Мария Александровна** кандидат психологический наук, доцент, доцент кафедры психологии Белгородского государственного университета, г. Белгород, Россия. e-mail: vinichenko@bsu.edu.ru
- Виноградова Ольга Сергеевна** кандидат юридических наук, доцент кафедры криминалистики Санкт-Петербургского Университета МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: vinolia@mail.ru
- Войтко Ольга Константиновна** аспирант кафедры общей и дифференциальной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь. e-mail: Voitko25@mail.ru
- Волкова Татьяна Витальевна** аспирант Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия. e-mail: taty-voronchikhina@yandex.ru
- Володина Ольга Александровна** студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: volodina_olga_55@mail.ru
- Гарданова Жанна Робертовна** врач-психотерапевт ФГУ «Научный центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. Академика В.И. Кулакова», г. Москва, Россия. e-mail: menalex2008@rambler.ru
- Глаголева Мария Александровна** студентка 4 курса ГОУ ВПО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия. e-mail: masha_glagoleva@mail.ru
- Гоглев Сергей Николаевич** Бакалавр психологии; магистрант 2 курса Уральского Государственного Университета им. А.М. Горького, г. Екатеринбург, Россия. e-mail: s.n.g@mail.ru
- Головешкина Наталья Викторовна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии; АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: gid250677@mail.ru
- Губин Владимир Алексеевич** заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: mrgoobin@yandex.ru
- Гунашева Мадина Абдурагимовна** старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета г. Махачкала, Россия. e-mail: gunasheva@yandex.ru
- Добромильский Виктор Викторович** студент 5 курса Института Психологии Пермского Государственного Педагогического Университета, г. Пермь, Россия. e-mail: victor.psi.fak@mail.ru
- Ефимова Полина Валерьевна** студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: polin-12@mail.ru
- Жемчужникова Анна Владимировна** ассистент кафедры практической психологии ГОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет» г. Вологда, Россия. e-mail: annakapsa@mail.ru
- Захарова Людмила Евгеньевна** аспирант АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: Ludmilazah@mail.ru
- Золотарева Алена Анатольевна.** соискатель факультета психологии Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. г. Москва, Россия. e-mail: zoloalena@yandex.ru
- Золотова Мария Александровна** Студентка 4 курса Института Педагогики и Психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, Россия. e-mail: goldenmary@mail.ru
- Иванов Николай Владимирович** судья Премьер-лиги России, аспирант кафедры психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: referee_ivanov_n@mail.ru

- Ивашко
Светлана Геннадьевна** магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии Белорусского государственного университета физической культуры, г. Минск, Беларусь. e-mail: SvetlanaIv05_@mail.ru
- Кадацких
Ирэна Юрьевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин АНОО ВПО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Старый Оскол, Россия. e-mail: irena-kadackih@yandex.ru
- Каменева
Екатерина Геннадьевна** студентка 5 курса факультета клинической психологии Курского государственного медицинского университета, г. Курск, Россия. e-mail: mylovefrance@mail.ru
- Капитанец
Дарья Александровна** студентка 5 курса факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета г. Челябинск, Россия. e-mail: daria.89@mail.ru
- Капитоненко Наталья Владимировна** кандидат психологических наук, заведующая учебно-производственной лабораторией Социально-педагогического колледжа Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия. e-mail: KapitonenkoNatalia@mail.ru
- Каськова
Диана Сергеевна** ассистент кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета, г. Курск, Россия. e-mail: predator-www@rambler.ru
- Киселева
Елена Юрьевна** ассистент кафедры социологии, политологии, психологии и педагогики Омского государственного аграрного университета, г. Омск, Россия. e-mail: lenakis1@mail.ru
- Клопова
Ольга Владимировна** аспирант кафедры общей и прикладной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: KlopovaOV@mail.ru
- Ковалева
Юлия Викторовна** соискатель кафедры общей психологии Смоленского государственного университета г. Смоленск, Россия. e-mail: st-konfetka@mail.ru
- Копылова
Полина Викторовна** студентка 5 курса Курского Государственного Медицинского Университета, г. Курск, Россия. e-mail: polina_122@mail.ru
- Кормильцева
Мария Владимировна** кандидат психологических наук, старший преподаватель ФГАОУ «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбург, Россия. e-mail: mashaperv@rambler.ru
- Корнилова
Виктория Владимировна** аспирантка Славянского государственного педагогического университета, г. Донецк, Украина.
- Королева
Анна Александровна** ассистент кафедры общей психологии и психологии развития ГОУВПО «Тверской государственный университет» г.Тверь anna_koroleva82@list.ru
- Костин
Дмитрий Владимирович** научный сотрудник Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: cherma2009@yandex.ru
- Кошкарров
Вадим Сергеевич** Соискатель Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России г. Екатеринбург, Россия. e-mail: kochkarov.77@mail.ru
- Крюкова
Елена Александровна** студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»,г. Санкт-Петербург, Россия: e-mail: 8kea8@mail.ru
- Кудрина
Алёна Вячеславовна** аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета г. Москва, e-mail: alyonakudrina@gmail.com
- Кудрицкая
Екатерина Анатольевна** магистрант 2 курса факультета психологии Костанайского Государственного Педагогического Института, г .Костанай, Казахстан. e-mail: kudritskiss@gmail.com
- Кудряшова
Галина Николаевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры судебной экспертной деятельности Санкт-Петербургского университета МВД, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: shizis@inbox.ru.
- Кузнецова
Дарья Анатольевна** аспирантка Вологодского государственного педагогического университета г. Вологда, Россия. e-mail: d_dobrova@mail.ru
- Кузнецова
Наталья Юрьевна** студентка 3 курса ГОУВПО «Тверской государственный университет» . г. Тверь, Россия. e-mail: Natusik_1012@mail.ru
- Куницын
Николай Викторович** кандидат медицинских наук АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

- Куницына
Ирина Анатольевна** кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru
- Лесик
Анастасия Викторовна** аспирант кафедры психологии профессионального развития Института психологии Федерального Государственного Автономного Образовательного Учреждения Высшего Профессионального Образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия. e-mail: lesichkaav@rambler.ru
- Липская
Татьяна Алексеевна** старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета г. Оренбург, Россия. e-mail: tatyanalipskaya@yandex.ru
- Логонова
Людмила Валентиновна** начальник следственного отдела УВД по Калининскому району г. Санкт-Петербурга; Россия. e-mail: luskalo@mail.ru
- Лосева
Галина Сергеевна** студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия
- Лукина
Виктория Вячеславовна** выпускница 2010 года АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия
- Лукьянов
Роман Владимирович** аспирант кафедры общей и прикладной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: lukjanoff@mail.ru
- Лутченко
Ирина Аркадьевна** магистрант 1 курса Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск, Россия. e-mail: t.tarkhipova@mail.ru
- Любова
Виктория Сергеевна** студентка 4 курса Белгородского государственного университета г. Белгород, Россия. e-mail: vik2sia@yahoo.com
- Ляпустина
Оксана Владимировна** аспирант АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: paninaoks@mail.ru
- Мамченко
Юлия Геннадьевна** выпускница 2010 года АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия
- Марищук
Людмила Владимировна** доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Российского государственного социального университета, г. Минск, Беларусь. e-mail: SvetlanaIv05_@mail.ru
- Мартынова
Марина Сергеевна** студентка 4 курса ГОУ ВПО «Пензенский Государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского», г. Пенза, Россия. e-mail: martynova_ms@mail.ru
- Мацакова
Наталья Владимировна** старший преподаватель кафедры иностранных языков Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград, Россия. e-mail: nataly_albertina@mail.ru
- Меньшикова
Александра Алексеевна** аспирант кафедры психотерапии ГОУ ВПО Российский государственный медицинский университет Росздрава, г. Москва, Россия. e-mail: menalex2008@rambler.ru
- Михайлова
Ксения Владимировна** ассистент кафедры общей и специальной психологии Вятского Государственного Гуманитарного Университета г. Киров, Россия. e-mail: orel139@yandex.ru
- Морозова
Таисия Игоревна** студентка 5 курса Института психологии Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь, Россия. e-mail: freeflying2007@mail.ru
- Мурафа
Светлана Валентиновна** аспирант Московского государственного областного гуманитарного института, Московская область, г. Орехово-Зуево, Россия. e-mail: murafa.svetlana@gmail.com
- Недурева
Татьяна Валерьевна** Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета, г. Курск, Россия. e-mail: nedurtv@yandex.ru
- Новиков
Антон Сергеевич** ассистент кафедры психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия. e-mail: Anton.Novikov@novsu.ru
- Норина
Мария Юрьевна** аспирант кафедры психотерапии Российского государственного медицинского университета им. Н. И. Пирогова, г. Москва, Россия. e-mail: NorMa2007@yandex.ru
- Окулова
Екатерина Леонидовна** студентка 5 курса Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, Россия. e-mail: EkaterinaDom@yandex.ru

- Орап
Марина Олеговна** преподаватель кафедры психологии Тернопольского национального педагогического университета имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь Украина. e-mail: orap2003@ukr.net
- Осинина
Татьяна Николаевна** аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Московского государственного областного гуманитарного института, Московская область, г. Орехово-Зуево, Россия. e-mail: tatyanaosinina@yandex.ru
- Павочка
Елена Анатольевна** студентка 3 курса Белорусского педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь. e-mail: elena-pavochka@mail.ru
- Пантина
Арина Андреевна** аспирант кафедры консультационной психологии Ярославского Государственного Университета им. П.Г.Демидова г. Ярославль, Россия. e-mail: baggarchi@mail.ru
- Петрова
Елена Александровна** аспирант МПГУ, г. Москва, Россия. e-mail: petrova.e.a@mail.ru
- Петросянци
Виолетта Рубеновна** старший преподаватель, аспирант кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: Mvipe80@mail.ru
- Петрук
Сергей Александрович** Курсант 4-го курса гуманитарного факультета Военно – морского института радиозлектроники имени А.С.Попова (Филиал) Федерального Государственного Военного Образовательного Учреждения Высшего Професионального Образования Военного Учебно-Научного Центра Военно-Морского Флота «ВОЕННО-МОРСКАЯ АКАДЕМИЯ им. Адмирала Флота Советского Союза Н.Г.Кузнецова», Санкт-Петербург, Россия.
- Погодина
Екатерина Ивановна** курсант 5 курса факультета подготовки психологов Санкт-Петербургского Университета МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: katyushka.pogodina@yandex.ru
- Полянская
Екатерина Борисовна** студентка 5 курса Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия. e-mail: elena_greece@pochta.ru
- Прокофьева
Виктория Альбертовна** кандидат психологических наук, доцент АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: nastenka66@mail.ru
- Реутова
Наталья Владимировна** аспирант Курского государственного медицинского университета Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию г. Курск, Россия. e-mail: reutova-nv@mail.ru
- Рогалёва
Наталья Леонтьевна** студентка 4 курса Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь, Россия. e-mail: Rogaljovanatascha@yandex.ru
- Роговая
Екатерина Емельяновна** студент 7 курса факультета Управления и Предпринимательства Национального исследовательского университета «Белгородский государственный университет» г. Белгород, Россия. e-mail: ekrogovaya@yandex.ru
- Романко
Оксана Анатольевна** клинический психолог, судебный эксперт-психолог, кандидат психологических наук, доцент Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г.Нижневартовск, Россия. e-mail: romankooa@yandex.ru
- Романова
Евгения Ильинична** студентка 5 курса, факультета клинической психологии Курского Государственного Медицинского Университета, г.Курск, Россия. e-mail: ew.romanowa@yandex.ru
- Рыбель
Алла Михайловна** выпускница 2010 года АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия
- Сапоровская
Мария Вячеславовна** кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, г. Кострома, Россия. e-mail: saporov35@mail.ru
- Сиверцева
Анна Ивановна** студентка 5 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: anetka-88@mail.ru
- Сидорова
Александра Александровна** ассистент кафедры общей и прикладной психологии, АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: alexandrasid@rambler.ru
- Синельников
Сергей Николаевич** адъюнкт кафедры авиационной и космической медицины Военно-Медицинской Академии им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: anetka-88@mail.ru
- Смирнов
Денис Олегович** кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь, Россия. e-mail: Rogaljovanatascha@yandex.ru

- Смирнова
Анна Руслановна** студентка 4 курса факультета психологии и педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск, Россия. e-mail: Rus.Anya@inbox.ru
- Соколова
Екатерина Вениаминовна** студентка 5 курса КГУ им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, Россия. e-mail: sansara88@inbox.ru
- Солынин
Никита Эдуардович** ассистент кафедры педагогической психологии Ярославского Государственного Педагогического Университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия. e-mail: SoNik7-39@yandex.ru
- Старинская
Наталья Владимировна** аспирант Славянского государственного педагогического университета, Украина. e-mail: starinskayan.v@mail.ru
- Старцев
Михаил Юрьевич** студент 4 курса Нижневартковского государственного университета, г. Нижневартовск, Россия.
- Тарасова
Полина Валентиновна** студентка 5 курса Пермского Государственного Педагогического Университета г. Пермь, Россия. e-mail: polina-t@mail.ru
- Тимирова
Ирина Алексеевна** студентка 5 курса Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь, Россия. e-mail: timirova_irina@mail.ru
- Ткачев
Виктор Валерьевич** клинический психолог СПб ГУЗ «Психоневрологический диспансер №4», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: cherna2009@yandex.ru
- Ткаченко
Надежда Степановна** кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного университета г. Белгород, Россия. e-mail: tk_nadin@rambler.ru
- Трошина
Евгения Александровна.** ассистент кафедры истории и социальных наук Бокситогорского института (филиал) АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: tammilla71@mail.ru
- Тухтиева
Наргиз Хамраевна** младший научный сотрудник НИЦ им. Б.Г. Ананьева; соискатель кафедры общей психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия. e-mail: tukhtieva_n@mail.ru
- Федотова
Светлана Алексеевна** аспирант Ярославского Государственного Университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Россия. e-mail: Sv.Fedotova@rambler.ru
- Филатов
Александр Анатольевич** заместитель командира учебной роты по воспитательной работе. 148 учебный отряд ВМФ, г. Выборг, Россия. e-mail: Filatova15@mail.ru
- Филлипов
Артем Рудольфович** заместитель начальника управления внутренних дел, начальник следственного управления по Калининскому району г. Санкт-Петербурга, майор милиции, г. Санкт-Петербург, Россия.
- Фомина
Татьяна Геннадьевна** научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Психологический институт г. Москва, Россия. e-mail: tanafomina@mail.ru
- Харитонов
Александра Сергеевна** аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования г. Казань, Россия. e-mail: a.s.haritonova@mail.ru
- Хлебосолова
Анастасия Николаевна** студентка 5 курса Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия. e-mail: vikki-shvets@mail.ru
- Хмельевская
Виолетта Николаевна** студентка 4 курса факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск, Россия. e-mail: tfrkhipova@mail.ru
- Чернушевич
Яна Петровна** студентка 5 курса Пермского Государственного Педагогического Университета, г. Пермь, Россия. e-mail: Janchik2388@gmail.com
- Чернышева
Алла Витальевна** аспирант Курского государственного медицинского университета, г. Курск, Россия. e-mail: alla4@bk.ru
- Чумичёва
Дарья Сергеевна** студентка 4 курса АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия
- Шадрина
Ирина Борисовна** магистрант 2 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил, Россия.
- Шакирова
Марина Рафаеловна** студентка КГУ им. Некрасова, г. Кострома, Россия. e-mail: shakirova-marina@mail.ru
- Шарафутдинова
Римма Фагимовна** студентка 4 курса факультета психологии и педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск, Россия. e-mail: Temptation6676@List.ru
- Шахшаева
Светлана Микдадовна** врач-кольпоскопист Дагестанского Республиканского диагностического центра, г. Махачкала, Россия. e-mail: gunasheva@yandex.ru

- Швец
Виктория Александровна** студентка 5 курса Тверского государственного университета, г. Тверь, Россия. e-mail: vikki-shvets@mail.ru
- Шебанец
Елена Юрьевна** ассистент ГОУ ВПО «Адыгейский государственный университет» г. Майкоп, Россия. e-mail: alena15@rambler.ru
- Шешукова
Наталья Николаевна** кандидат психологических наук, старший преподаватель Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, Россия. e-mail: sheshukova07@rambler.ru
- Шibaева
Ксения Сергеевна** аспирант ГОУ ВПО «Российский Государственный Медицинский Университет Росздрава», ФГУ «Научный центр акушерства, гинекологии и перинатологии им. В.И. Кулакова» г. Москва, Россия. e-mail: ks.shibaeva@mail.ru
- Шитова
Нина Владимировна** кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и физической культуры СОФ НИУ БелГУ. e-mail: ninel-shitova@yandex.ru
- Шнурова
Ольга Дмитриевна** выпускница 2010 года АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г. Санкт-Петербург, Россия
- Шутова
Яна Дмитриевна** студентка 3 курса ВятГГУ г. Киров, Россия. e-mail: shutova_ya@mail.ru
- Юхновец
Татьяна Ивановна** студентка 5 курса БГПУ им. Максима Танка г. Минск, Беларусь. e-mail: yukhnavets@mail.ru
- Яхудина
Елена Николаевна** кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», Санкт-Петербург, Россия. e-mail: el_pyankova@mail.ru

ПРИЛОЖЕНИЕ

В первом томе сборника материалов V Международной научно-практической конференции «Психология XXI века» (2009г.) была допущена опечатка на странице 208.

Вместо «И.А. Куницина, О.Н. Соколова Профессиональная мотивация учащихся медицинского училища», следует читать «И.А. Куниц~~ы~~на, О.Н. Соколова Профессиональная мотивация учащихся медицинского училища».

**НАУЧНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕ-
НИ А.С. ПУШКИНА
В 2011 ГОДУ**

II Межвузовская студенческая конференция
«ПСИХОЛОГИЯ: МИР ВОЗМОЖНОСТЕЙ»
17 февраля 2011 года

Межвузовская научно-практическая конференция молодых ученых
**«ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ»**
25-26 ноября 2011 года

Всероссийская научно-практическая конференция:
**«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ»**
12-14 мая 2011 года

VII Международная научно-практическая конференция молодых ученых
«ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА»
8-9 декабря 2011 года

Ознакомиться с более подробной информацией по предстоящим научным мероприятиям можно на сайте факультета психологии: www.psy-lgu.spb.ru

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА имени
А.С. Пушкина**

Организует и проводит следующие курсы повышения квалификации:

**КОНФЛИКТОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ**

Ведущие:

Головешкина Н.В. – кандидат психологических наук, доцент

Чернова Г.Р. – кандидат философских наук, доцент

Головешкин И.Д. – преподаватель кафедры психологии развития и образования

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ

Ведущие:

Куницына И.А. – кандидат психологических наук, доцент

Гайворонская И.Б. – кандидат психологических наук

**ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИЕЙ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Ведущий:

Прокофьева В.А. – кандидат психологических наук, доцент

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ**

Ведущий:

Бар Н.С. – кандидат психологических наук, доцент

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА
И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА**

Ведущий:

Яхудина Е.Н. – кандидат психологических наук

ПСИХОЛОГИЯ КАРЬЕРЫ

Ведущий:

Бойко Е.А. – кандидат психологических наук

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ
И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Ведущий:

Бойко Е.А. – кандидат психологических наук

С более подробной информацией по курсам можно ознакомиться на электронном приложении к сборнику (CD-диске), на сайте факультета психологии www.psy-lgu.spb.ru, а также по телефону: 8(812)

ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА

сборник материалов VI международной научно-практической
конференции молодых ученых

Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, 10
