

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы II международной научно-практической конференции

29-30 сентября 2011 г.

Москва 2011

УДК 159.9
ББК 88

«Современная психология: теория и практика»: Материалы II международной научно-практической конференции 29-30 сентября 2011 г.: Москва, 2011, 308 с. ISBN 978-5-9902915-3-9

Представлены материалы докладов II международной научно-практической конференции: «Современная психология: теория и практика»

В структуре психологического знания, которое в современных условиях претерпевает существенную трансформацию, выделяются такие области изучения, которые не только дополняют существующие теории (социальных институтов, организаций, групповой динамики, когнитивистского подхода, бихевиоризма, интеракционизма и др.), но и могут претендовать на интеграцию наработанных в рамках отдельных научных школ и направлений взглядов. Материалы представлены учеными российских вузов, исследователями из стран ближнего и дальнего зарубежья.

ISBN 978-5-9902915-3-9



СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| <i>Альперович В.Д.</i> ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРАГЕ И ДРУГЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА КАК ЗНАЧИМЫХ СОБЫТИЙ | 9 |
| <i>Анаев М.А.</i> ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ | 14 |
| <i>Бажанова Е.П.</i> МЕДИАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА | 20 |
| <i>Балкунова А.С.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НИКНЕЙМА (НА ПРИМЕРЕ ICQ) | 24 |
| <i>Богданова Е.С.</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ РАБОТЫ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ПАРОЙ ИЛИ СЕМЬЕЙ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ | 29 |
| <i>Боровцова М.С.</i> ЗА КУЛИСАМИ МАСКУЛИННОСТИ: МУЖЕСТВЕННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ И НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА | 32 |
| <i>Бурлакова И.А., Клоптова Е.Е.</i> РОЛЬ ДВОРОВЫХ ИГР В СОВРЕМЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ | 36 |
| <i>Вахрушина М.О.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ | 41 |
| <i>Висакович О.Г.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СУПРУГОВ НА УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ БРАКОМ | 44 |
| <i>Гареев Р.Р.</i> ТИПОЛОГИЯ КОНФЛИКТНЫХ ГОСТЕЙ ГОСТИНИЧНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ | 50 |

| | |
|---|----|
| <i>Генс Е.Г.</i> ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ С ПИСЬМЕННЫМ ТЕКСТОМ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ | 54 |
| <i>Голоюс Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА | 58 |
| <i>Горбунова С.Б.</i> СТАНЬ САМИМ СОБОЙ | 63 |
| <i>Гусейнов Э.Д.</i> ВЕРОЯТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ МЫСЛЕННОГО ВНУШЕНИЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМОГО ПОСРЕДСТВОМ СНОВИДЕНИЯ | 65 |
| <i>Дебель М.А.</i> УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ В ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА | 71 |
| <i>Дмитриева О.В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕЛЕВИЗИОННЫЕ ПЕРЕДАЧИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА | 75 |
| <i>Загородникова Е.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ | 79 |
| <i>Зайцев Ю.А.</i> К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ | 83 |
| <i>Заусенко И.В.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ | 90 |
| <i>Иванова М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ | 95 |
| <i>Ипполитова Е.А.</i> ОБРАЗ БРАЧНОГО ПАРТНЕРА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ДО И ПОСЛЕ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК | 98 |

| | |
|---|-----|
| <i>Калиненко А.А.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАМЕРЕНИЙ | 103 |
| <i>Карташова А.В.</i> МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕДУЩЕГО ДРАЙВЕРА С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА | 108 |
| <i>Киселёв М.В.</i> ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОПОСРЕДОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА КАК ОСОБЕННОСТЬ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ | 113 |
| <i>Климова А.А.</i> ТРАНСАКТНАЯ ВЕРСИЯ ФРУСТРАЦИОННОГО ТЕСТА С.РОЗЕНЦВЕЙГА КАК ТЕХНИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ | 117 |
| <i>Климова Е.В., Алексеева Л.Ф.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СРЕДИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ | 122 |
| <i>Козловская Н.В.</i> ОБРАЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР | 126 |
| <i>Козырева С.П.</i> АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 131 |
| <i>Колосова Т.А., Корсаков А.В.</i> КОПИНГ – ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ | 136 |
| <i>Корнеев С.С.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МИССИИ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ | 140 |
| <i>Кривошлыков И.А.</i> ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО- СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ | 145 |

Курмангалеева Г.Ф.

ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КОГНИТИВНЫЙ МЕТОД И ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНТЕРФЕЙСОВ 149

Минакова А.Е., Мурзина Ю.С.

ЦЕННОСТНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К КОРРУПЦИОННОМУ ПОВЕДЕНИЮ 151

Михеева Н.Д., Большусова Ю.С., Данилова Т.Н., Мизинова А.В., Наумова Е.С., Ненодаева С.В., Рот Т.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА 157

Морозов А.В., Петрова Л.Е.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫМ КАЧЕСТВАМ ГОУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО 172

Морозов А.В., Соловьёв А.П.

ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ НА УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА 174

Морозов А.В., Фатхуллин М.В.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ С ЭПИСИНДРОМОМ 177

Мун М.В.

О ВОЗМОЖНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЯХ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ РИГИДНОСТЬ- ГИБКОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ СО СВОЙСТВАМИ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ 181

Назина Г.А.

ФЕНОМЕН ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ 186

Наливайко Т.В.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ВЫРАЖЕННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП .. 191

Новоселова А.Н.

ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ: СПЕЦИФИКА РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 195

Павлова Е.В.

| | |
|--|-----|
| РОЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ | 200 |
|--|-----|

Поляков А.С.

| | |
|---|-----|
| ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ФАКТОРА НА УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ | 202 |
|---|-----|

Пучина О.В.

| | |
|---|-----|
| ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ | 209 |
|---|-----|

Расходова О.А.

| | |
|--|-----|
| ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ | 213 |
|--|-----|

Родин Н.А.

| | |
|---|-----|
| НАЧАЛО СОЦИАЛЬНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА | 218 |
|---|-----|

Роот Т.В.

| | |
|---|-----|
| ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ, КАК МЕТОД ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ ДАУНА | 224 |
|---|-----|

Сидоров А.В.

| | |
|--|-----|
| СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОБЛЕМЫ ОЖИРЕНИЯ | 232 |
|--|-----|

Сорокин И.С.

| | |
|--|-----|
| К ВОПРОСУ О РАССМОТРЕНИИ ПОНЯТИЯ СТРУКТУРЫ ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТИ, С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ . | 235 |
|--|-----|

Старикова А.В.

| | |
|--|-----|
| КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ЧТЕНИЕ В ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 240 |
|--|-----|

Степанов В.В.

| | |
|--|-----|
| РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ | 245 |
|--|-----|

Сычева М.С.

| | |
|---------------------------------------|-----|
| ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА Я ПОДРОСТКОВ | 252 |
|---------------------------------------|-----|

Ткаченко Г.А.

| | |
|---|-----|
| ПСИХОТЕРАПИЯ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ | 256 |
|---|-----|

Трегубова Н.А.

| | |
|--|-----|
| МЕТОДОЛОГИЯ РАБОТЫ С ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППОЙ В ГЕШТАЛТ-ПОДХОДЕ | 259 |
| <i>Филоненко А.Л., Мамышева Н.Л., Суднева О.Ю.</i> РАЗЛИЧИЯ В СТАНОВЛЕНИИ «ПРЕНАТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ» БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С НОРМАЛЬНЫМ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИМ ТЕЧЕНИЕМ БЕРЕМЕННОСТИ И С УГРОЗОЙ ЕЁ ПРЕРЫВАНИЯ | 264 |
| <i>Чернышева Е.Г., Чернышев Б.В., Зиновьева К.А., Чернова М.А.</i> НЕЙРОМАРКЕТИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ НА ЭЛЕКТРИЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ МОЗГА ЧЕЛОВЕКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ РАЗЛИЧНОЙ ВАЛЕНТНОСТИ | 268 |
| <i>Шатаилова К.П.</i> ВЛИЯНИЕ РОК-КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА | 273 |
| <i>Шатаилова К.П.</i> СТРЕСС И ДИСТРЕСС У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКА И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ | 277 |
| <i>Шатунова Е.А.</i> ФЕНОМЕН ДОВЕРИЯ К ТЕХНИКЕ КАК ФАКТОР ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЕ | 282 |
| <i>Шевцова П.В.</i> СТРУКТУРА МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 287 |
| <i>Щербакowa Е.В.</i> КОРРЕКЦИЯ СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ПОМОЩЬЮ БОС-ТЕХНОЛОГИЙ | 292 |
| <i>Этко Е.А.</i> СТИМУЛИРОВАНИЕ ДИНАМИКИ МИРОВOSPPIЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АКТЁРСКОЙ ИГРЫ | 294 |
| <i>Янушаускас А., Штарявичюс Э.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, КОНФЛИКТЫ И АСПЕКТ АГРЕССИВНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ | 299 |

Альперович В.Д. ©

Преподаватель, канд. психол. наук, Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРАГЕ И ДРУГЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА КАК ЗНАЧИМЫХ СОБЫТИЙ

Актуальность исследования определяется интересом социологов и психологов к динамике в массовом и индивидуальном сознании образа Врага как агрессивного, вредоносного члена чужой (этнически, культурно, социально-экономически) группы [Бауман, 2002; Гудков, 2005; Почепцов, 2003] и образа Друга как члена «своей» группы, субъекта доверия, поддержки, помощи [Бауман, 2002; Майерс, 1997; Маслоу, 2002], обусловленным в последние десятилетия макросоциальными трансформациями в разных странах, обострением межэтнических и межкультурных конфликтов.

Проблема изменения образа Другого в сознании личности и группы в зарубежной и отечественной социальной психологии, в основном, решается посредством изучения социальных представлений о Другом в различных категориях, служащих основой и инструментом анализа многих групповых феноменов и процессов. Динамика социальных представлений о различных объектах в сознании группы связывается с идеологическими, политическими и социально-экономическими трансформациями [Емельянова, 2006; Doise, 1999; Sesa, 2001]. Последние, в свою очередь, в российской социальной психологии изучаются как явления, отражаемые в жизненных событиях личности [Кроник, Ахмеров, 2008; Рубинштейн, 2005].

Социальными психологами проанализированы трансформации представлений о Враге и Друге под влиянием этапов жизненного пути [Тулинова, 2005], динамика представлений о Друге в связи с возрастом [Мохова, 2004; Мэзоннёв, Лами, 2007; Юркова, 2004], влияние событий разных типов на динамику отношений личности с Другими, образов Других [Кроник, Ахмеров, 2008; Рубинштейн, 2005] (указаны лишь некоторые из затронутых работ). Тем не менее, трансформация представлений о Враге и Друге под влиянием жизненных событий остается недостаточно исследованной.

В соответствии с операциональными определениями представлений, данными отечественными авторами, и подходом французских ученых к анализу структуры, содержания и динамики представлений (D. Jodelet, M.-L. Rouquette, P. Rateau), мы понимаем представления о Враге и Друге как когнитивно-эмоциональные образования, социально-психологические

характеристики которых – личностные свойства, функции в общении, отношения, интерпретации поступков, приписываемые Врагу и Другу. Структурная трансформация данных представлений заключается в исчезновении и/или добавлении элементов представлений и их групп, смещении элементов и их групп (ядро/периферия). Содержательная трансформация данных представлений заключается в изменении приписываемых Врагу и Другу личностных свойств, функций в общении, характеристик отношений, интерпретации поступков. Направления трансформации представлений понимаются как совокупности структурных и содержательных изменений представлений.

В соответствии с подходом отечественных ученых к анализу содержания феномена «событие», значимое событие понимается как составляющая жизненного пути (поступки субъекта и других, другие люди, обстоятельства), определяемая личностью как влияющая в большой степени на изменения ее отношений к себе и с Другими. Типы событий («отрицательное поведение Другого», «поступок самого субъекта», «изменение социального контекста»), указанные отечественными учеными (А.А. Бодалёвым, Л.К. Гавриловой, В.Э. Чудновским), определены на основе разработанных нами показателей: степени рассогласования ожидаемого и «реального» отношений Других в связи с данными событиями; субъектов, которым личность приписывает за них ответственность; их включенности в жизненные планы личности.

Проблема исследования: влияние жизненных событий на особенности трансформации представлений о Другом как Враге и Друге. Цель исследования: определить влияние значимых событий на направления трансформации представлений о Враге и Друге. Гипотеза исследования: тип значимых событий обуславливает направление трансформации представлений о Враге и Друге.

Авторские методики, разработанные на основе метода «Незаконченные предложения»: 1. «Социально-психологические характеристики представлений о Друге и Враге» (с целью изучения характеристик «прежних» и «актуальных» представлений респондентов). 2. «Значимые жизненные события в период взрослости».

Эмпирический объект исследования: 204 человека 32-45 лет (сотрудники государственных и коммерческих предприятий г. Ростова-на-Дону).

Достоверность полученных данных обеспечивалась использованием методов математической статистики (частотного анализа, кластерного анализа) и стандартного программного пакета статистической обработки данных «SPSS 13.0» для Windows.

На первом этапе исследования определены типы значимых событий

респондентов, на основании чего выборка была разделена на 2 практически равные группы. Для 51% выборки (группа 1) наиболее важны события «отрицательный поступок Другого» («предательство» со стороны партнера по общению, обман доверия, разглашение конфиденциальной информации) (75-89% от количества названных респондентом событий), менее значимы события «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста» (переезд в другой город, окончание института, свадьба) (11-16% от количества названных респондентом событий). Для 49% выборки (группа 2) важны события «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста» (62-90% от количества названных респондентом событий) и менее значимы события «отрицательный поступок Другого» (9-33% от количества названных респондентом событий). Результаты кластерного анализа респондентов, в зависимости от выбранного типа событий, подтверждают наличие в выборке указанных подгрупп, различающихся типом значимых событий.

На втором этапе исследования выполнен сравнительный анализ социально-психологических характеристик «прежних» и «актуальных» представлений взрослых о Враге и Друге, определены направления трансформации представлений, выявлены взаимосвязи между направлением трансформации представлений о Враге и Друге и типом значимых событий.

В качестве фактора динамики представлений все респонденты указали значимые жизненные события.

С целью сравнительного структурного анализа «прежних» и «актуальных» представлений каждого респондента о Враге и Друге выделены элементы представлений, названные самими респондентами. Исходя из конструкторов Врага и Друга, изученных отечественными авторами, элементы разделены нами на группы, отражающие свойства, функции и отношения Врага и Друга (социально-психологические характеристики представлений): *Вредоносность действий; Взаимная неприязнь; Различие ценностей, идеалов, мнений, интересов; Предательство; Иностранность Врага; Соперничество; Неприятный человек; Совместная деятельность, совместное пребывание; Сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов; Эмоциональная поддержка и оценка; Взаимная помощь; Приятный человек, Добрый, искренний человек; Принадлежность к семье, наличие общего прошлого; Успешное взаимное общение.* Динамика групп элементов изучена посредством определения появления/исчезновения данных групп в «прежних» и «актуальных» представлениях, частотного (количественного) анализа групп элементов «в прошлом» и «в настоящем», определяющего место группы в структуре представления (ядро/периферия).

Полученные данные о направлениях структурно-содержательной трансформации представлений о Враге и Друге позволяют отметить следующее.

В группе респондентов, где значим тип событий «отрицательное поведение Другого», структурная трансформация представлений о Друге заключается в смещении периферической группы элементов «Эмоциональная поддержка и оценка» к «ядру» представлений. Содержательная трансформация представлений о Друге состоит в полном изменении его функций: превращении из субъекта совместной деятельности, имеющего сходную ценностно-смысловую сферу, интересы, «доброе», «приятное», «хорошее» в субъекта эмоциональной поддержки, «честного», «правдивого». Структурная трансформация представлений о Враге заключается в появлении в «ядре» представлений группы элементов «Предательство». Содержательная трансформация представлений о Враге заключается в превращении Врага из субъекта агрессивных действий, «злого», «неприятного» в предателя, «лживого», «неискреннего» субъекта.

Структурная трансформация представлений о Друге в группе респондентов, где значим тип событий «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста», заключается в значимом увеличении в «ядре» представлений элементов группы «Сходство ценностей, идеалов, мнений, интересов» и в снижении количества элементов группы «Совместная деятельность, совместное пребывание». Содержательная трансформация представлений о Друге состоит в усилении значимости ценностно-смысловой близости Друга, взаимопомощи и снижении значимости совместной деятельности; превращении Друга в «умного», «интересного», «веселого» субъекта. Структурная трансформация представлений о Враге заключается в смещении периферийной группы элементов «Различие ценностей, идеалов, мнений, интересов» к «ядру» представлений. Содержательная трансформация представлений о Враге состоит в превращении Врага из субъекта агрессивных действий, во взаимодействии с которым возникает взаимная неприязнь, «злого» в субъекта, отличающегося ценностно-смысловой сферой, интересами, совершающего агрессивные действия, «завистливого».

В полной мере подтвердить гипотезу о том, что направление трансформации представлений о Враге и Друге обусловлено типом значимого события, позволило бы лонгитюдное экспериментальное исследование на протяжении нескольких десятилетий. Однако результаты исследования свидетельствуют в пользу гипотезы, выдвинутой на основе теоретических положений о влиянии жизненных событий на динамику представлений: 1. Направления трансформации представлений о Враге и Друге в группах респондентов, где значимы разные типы событий, различаются. 2. В качестве фактора трансформации представлений респондентами названы значимые жизненные события.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

Тип значимых событий определяет направление трансформации социально-психологических характеристик представлений о Враге и Друге. Тип событий «отрицательное поведение Другого» определяет содержательные трансформации представлений о Друге в направлении усиления значимости эмоциональной поддержки, помощи со стороны Друга, представлений о Враге – в направлении усиления значимости «предательства» Врага. Тип событий «поступок самого субъекта»/«изменение социального контекста» определяет трансформации представлений о Друге в направлении усиления значимости ценностно-смыслового единства, духовной близости, представлений о Враге – в направлении усиления значимости ценностно-смысловых различий, завистливого, агрессивного поведения Врага.

Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.
2. Гудков Л. Идеологема «врага»: «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции / Образ врага / Сост. Л. Гудков. М.: ОГИ, 2005. С. 7-79.
3. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: ИП РАН, 2006.
4. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузотметрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Смысл, 2008.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.
6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
7. Мохова Е.Е. Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
8. Мэзоннёв Ж., Лами Л. Избирательные отношения // Социальная психология: сборник статей / Под ред. С. Московичи. Изд. 7-е. СПб.: Питер, 2007. С. 180-206.
9. Почепцов Г.Г. Информационно-политические технологии. М.: Центр, 2003.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
11. Тулинова Д.Н. Представления о Враге и Друге в связи с отношением к жизни на различных этапах: Дис. ...канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.
12. Юркова Е.В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
13. Doise W. Représentations sociales dans l'identité personnelle // La construction sociale de la personne / Sous la direction de W. Doise, N. Dubois, J.-L. Beauvois. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999. P. 201-213.
14. Seca J.-M. Les représentations sociales. Paris: Armand Colin, 2001.

Анаев М.А. ©

Кандидат психологических наук, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В настоящее время отмечается очередной виток нарастания напряжения в отношениях между национальностями. Одной из возможных причин которого является массовая трудовая миграция как граждан Российской Федерации внутри самой страны (по направлению из окраин в центр), так и приезжающими из стран бывшего союза, что особо остро воспринимается на фоне социально-экономического неблагополучия и массовой безработицы в большинстве регионов страны. Эта ситуация активно используется сепаратистскими и этноэгалитаристскими движениями, которые противопоставляя Северный Кавказ России, стараются расшатать ситуацию. Даже проводимые круглые столы и организованные дискуссионные площадки, направленные на решение данной проблемы, нередко в своих названиях противопоставляют «Россия и Кавказ...», забывая при этом, что Кавказ, в частности Северный Кавказ – это тоже Россия! Все это ведет к тому, что ситуация только ухудшается и, на наш взгляд, немаловажную роль в этом играет сложившиеся стереотипы, в формировании которых большую роль играют и СМИ, искусно использующие данное направление для повышения своих рейтингов. Приходится отмечать, что, спекулируя данной темой и публикуя не всегда объективные материалы, их авторы, не задумываются об их последствиях. А в результате этого ухудшаются межэтнические взаимоотношения, что приводит к тому, что любой бытовой конфликт или уголовное преступление может стать причиной конфликта между представителями различных национальностей. Несомненно, любое преступление должно быть наказано, но когда уголовное преступление вызывает столь массовые последствия только из-за национальной принадлежности, стоит задуматься о причинах их породивших, и о тех, кто на этом спекулирует и с какой целью. К сожалению, всегда находятся силы, которые готовы подобную ситуацию использовать ради своих меркантильных интересов, не задумываясь о возможных последствиях, что может спровоцировать межнациональный конфликт.

Межнациональный конфликт – это осложнение отношений между нациями и народами вплоть до прямых военных действий; это конфликт между национально-этническими общностями или их частями, причиной

которых являются противоречия интересов вследствие имеющегося неравенства социальных статусов этих групп в данной общественной системе, в конкретной республике или стране [3].

В большинстве своем молодежь не подготовлена и не имеет опыта межэтнического общения. В ходе нашего обследования мы хотели выявить степень готовности молодежи к межэтническому взаимодействию, степень принятия другой национальности и другой культуры. С этой целью, мы по специально разработанному опроснику провели обследования студентов первого курса направления «Педагогическое образование», 3 курса направления «Педагогика» и 1 курса магистрантов Педагогического факультета КБГУ. Опросник состоял из 18 вопросов, на которые респондент мог отвечать: «да», «нет», «не знаю».

Результаты, полученные в ходе опроса, после соответствующего анализа были сведены в единую таблицу, в которой наглядно представлены вопросы, предложенные для опроса и данные по каждому курсу в отдельности (Табл.1.).

Таблица 1

**Результаты обследования
межнациональных отношений в полиэтнической студенческой среде**

| № | Вопросы опросника | 1 направление | | | 3 направление | | | 1 магистры | | |
|---|---|---------------|------|------|---------------|------|------|------------|------|------|
| | | да | нет | + - | да | нет | + - | да | нет | + - |
| | Считаете ли Вы проблему межнациональных отношений актуальной в настоящее время? | 85,7 | | 14,3 | 71,4 | 14,3 | 14,3 | 100 | | |
| | Как Вы считаете, возникают ли конфликты на межнациональной почве у ваших знакомых? | 50 | 35,7 | 14,3 | 33,3 | 57,1 | 9,5 | 66,7 | 33,3 | |
| | В вашей группе имели ли место конфликты на национальной почве, или противостояние представителей различных национальностей? | | 71,4 | 28,5 | 19 | 81,0 | | 33,3 | 66,7 | |
| | При возникновении подобных конфликтов, пытаетесь ли Вы самостоятельно решить проблему? | 64,3 | 21,4 | 14,3 | 61,9 | 23,8 | 14,3 | 50 | 50 | |
| | Как Вы считаете, причина возникновения межнациональных конфликтов в группе учащихся | 35,7 | 7,1 | 66,7 | 14,3 | 33,3 | 52,4 | 50 | 33,3 | 16,7 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | чаще всего носит бытовой характер? | | | | | | | | | |
| | Знакомясь с кем-либо, вы обращаете внимание на его национальность? | 42,9 | 50 | 7,1 | 47,6 | 52,4 | | 33,3 | 66,7 | |
| | Имеет ли значение национальность при выборе Вами друзей? | 7,1 | 78,6 | 14,3 | 14,3 | 76,2 | | | 100 | |
| | Могли бы Вы создать семью с человеком другой национальности? | 64,3 | 21,4 | 14,3 | 47,6 | 23,8 | 28,6 | 50 | 16,7 | 33,3 |
| | Любите ли Вы бывать в компаниях, где присутствуют представители различных национальностей? | 50 | 42,9 | 7,1 | 85,7 | 9,5 | | 83,3 | 16,7 | |
| | Есть ли среди Ваших знакомых те, кто Вам явно не нравится из-за национальности? | 7,1 | 85,7 | 7,1 | 4,8 | 95,2 | | | 100 | |
| | Легко ли Вы обижаетесь, когда кто-либо отрицательно отзывается о вашей нации? | 64,3 | 35,7 | | 33,3 | 66,7 | | 16,7 | 83,3 | |
| | Хотели ли бы Вы ограничить круг своих друзей только лицами своей национальности? | 21,4 | 66,7 | 21,4 | | 90,5 | 9,5 | | 100 | |
| | Интересно ли было бы жить в КБР если это была бы одно национальная республика? | 7,1 | 92,9 | | | 71,4 | 28,6 | | 83,3 | 16,7 |
| | Считаете ли Вы, что толерантность должно быть одним из важных качеств личности? | 85,7 | | 14,3 | 76,2 | 19,0 | 4,8 | 100 | | |
| | Одной ли национальности Ваши родители? | 85,7 | 14,3 | | 95,2 | 4,8 | | 100 | | |
| | Признаете ли вы смешанные браки? | 66,7 | 42,9 | | 85,7 | 9,5 | 4,8 | 100 | | |
| | Возникали ли у Вас конфликты с преподавателями, причину которых Вы видели в своей национальности? | | 100 | | | 100 | | | 100 | |

| | | | | | | | | | |
|---|--|------|-----|--|------|-----|--|-----|--|
| Можно ли говорить, что одна нация лучше другой? | | 92,9 | 7,1 | | 95,2 | 4,8 | | 100 | |
|---|--|------|-----|--|------|-----|--|-----|--|

Как видно по результатам, представленным в таблице, абсолютное большинство, около 86% опрошенных, считают проблему межнациональных отношений актуальной и остро стоящей в настоящее время. Лишь 14,3 % опрошенных считают, что данная проблема не актуальна на сегодняшний день и столько же затруднились ответить на этот вопрос.

Настораживает тот факт, что на всех курсах отметили возникновение у их знакомых конфликтов на межнациональной почве, на первом курсе направления (50%) и первом курсе магистратуры (66,7%) с этим согласились более половины опрошенных. Треть опрошенных на тех же курсах отметили отсутствие подобных конфликтов. И только на третьем курсе число опровергнувших наличие конфликтов на межнациональной почве превысило согласившихся с этим вопросом.

Наличие конфликтов на межнациональной почве внутри группы признали 19% третьекурсников и 33,3% магистрантов, первокурсников согласившихся с этим утверждением, не было. Имеющаяся динамика увеличения от курса к курсу, подтверждает наличие конфликтных ситуаций, которые периодически возникают. Радует то, что большинство опрошенных отрицательно ответили на этот вопрос.

Более половины всех опрошенных, на всех курсах готовы сами включиться, и попытаться самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию при её возникновении.

На вопрос о том, что причина возникновения межнациональных конфликтов в группе учащихся чаще всего носит бытовой характер более половины опрошенных на первом и третьих курсах затруднились ответить на этот, в то время как половина магистрантов видят причину именно в этом.

Чуть более трети всех опрошенных обращают внимание на национальность при знакомстве с человеком. Для большинства этот показатель значения не имеет. Так же при выборе друзей на национальность не обращают внимания подавляющее большинство опрошенных. У магистрантов этот показатель составил 100%. Однако, следует отметить, что 7,1% на первом курсе и 14,3% на третьем курсе отметили значимость национальной принадлежности при выборе друзей.

В среднем, половина опрошенных, готова создать семью с представителями другой национальности, а количество категорично ответивших «нет» – составляет около 20% на всех курсах.

На первом курсе 50% опрошенных ответили, что любят находиться в многонациональных компаниях, а к третьему курсу и магистратуре это число

увеличивается до 85,7% и 83,3%, соответственно. К сожалению, 7,1% на первом курсе и 4,8% на третьем курсе отметили наличие среди их знакомых людей, которые им не нравятся только из-за национальности, у магистров положительный ответ на этот вопрос никто не дал. Радует снижение, к старшим курсам, числа ответивших положительно на этот вопрос. Такая же динамика наблюдается и в ответах на вопрос: «Легко ли Вы обижаетесь, когда кто-либо отрицательно отзываясь о вашей нации?», от 64,3% на первом курсе до 33,3% на третьем и 16,7% в магистратуре, что, несомненно, говорит о становлении более широкого кругозора и более критического анализа воспринимаемой информации. Также отмечается уменьшение к старшим курсам желающих ограничить круг своих знакомых представителями одной национальности: на первом курсе положительно ответили 21,4% , а на третьем курсе и в магистратуре положительных ответов нет. О желании жить в мононациональной республике заявили 7,1% на первом курсе, на старших курсах считают, что жить в мононациональной республике было бы неинтересно.

Практически все опрошенные согласились с тем, что толерантность должна быть важным качеством личности, и только 19% третьекурсников ответили «нет» на этот вопрос. Хочется отметить увеличение числа респондентов признающих межнациональные браки от 66,7% на первом курсе, 85,7% на третьем курсе и 100% в магистратуре.

На вопрос о возникновении конфликтов с преподавателями из-за национальной принадлежности все 100% респондентов ответили «нет». Такое же единодушие отмечается и в вопросе о превосходстве одной национальности, никто не согласился с этим утверждением.

Таким образом, мы можем констатировать, что в целом уровень межнационального восприятия и взаимодействия положительно изменяется от младших курсов к старшим. Большую роль в этом играет включенность студентов в образовательную деятельность в полиэтнической среде, а также проводимые университетские мероприятия, направленные на формирование межэтнического диалога и взаимопонимания. Однако, в ходе обследования были выявлены и представители с крайними взглядами, что вызывает обеспокоенность. Это подчеркивает актуальность проведение работы сегодня, когда мы с сожалением отмечаем, что существуют силы, которые целенаправленно противопоставляют Кавказ России, забывая при этом, что Кавказ, в частности Северный Кавказ – это тоже Россия, это часть Российской Федерации. Но следует отметить, что проводится определенная работа, направленная на стабилизацию и улучшение межэтнического взаимодействия. В рамках реализации мероприятий по данному направлению Российский конгресс народов Кавказа (РКНК) совместно с Фондом «Содействие развитию карачаево-балкарской молодежи «Эльбрусоид» и Союзом студенческих

землячеств г.Москвы провели в Домбае, уже традиционный, Кавказский форум российской молодежи «Домбай-2011», девизом которого выступил лозунг: «Лучше вместе...!». Форум прошел при поддержке Администрации Президента РФ, аппарата полпреда Президента РФ по СКФО, Администрации Главы и Правительства Карачаево-Черкесской республики и Совета по делам национальностей при Правительстве Москвы и собрал представителей более ста организаций со всей России. Основными направлениями работы Форума были: Межнациональные отношения в России; Духовно-нравственное возрождение России; Социально-экономическое развитие Северо-Кавказского региона; Роль молодежи в построении гражданского общества.

В программу Форума включалось проведение лекций, «круглых столов», с обсуждением самых острых вопросов, семинаров, мастер-классов, презентаций. Были запланированы ежедневные встречи участников Форума с известными политиками, бизнесменами, журналистами, спортсменами, экспертами, общественными и религиозными деятелями. Среди ожидаемых результатов выделялись: Укрепление общероссийской гражданской идентичности в молодежной среде; Улучшение координации для обеспечения эффективного взаимодействия между молодежными объединениями; Улучшение образа Кавказа и кавказцев вследствие совместной деятельности участников Форума; Установление партнерских отношений между различными российскими объединениями.

Форум собрал представителей различных организаций и различных взглядов. Люди с диаметрально различающимися взглядами имели возможность в ходе круглых столов, диспутов и споров найти точки соприкосновения, выстроить единую позицию по общим для всех болевым вопросам.

Молодежь, принимающая участие в подобных мероприятиях, изначально отличается активной жизненной позицией и стремлением изменить имеющиеся устои. Эти люди готовы принимать других, воспринимать информацию, у них уже есть много знакомых и друзей других национальностей, есть определенный опыт межэтнического общения и взаимодействия, и именно их пример, их взаимоотношение, их слова будут восприниматься их сверстниками положительно и без всякой критичности. Именно через такую активную молодежь и следует организовать взаимодействие, обучение с опорой на внутренние резервы и внутренний потенциал, энергию молодых людей, который в целом всегда открыты и готовы для общения с представителями различных национальностей. Подобный подход, когда инициатива исходит от самой молодежи, является весьма эффективным, что и могли мы наблюдать в ходе работы Форума.

Бажанова Е.П. ©

г. Астрахань, ФГУП «Астраханское ПрОП «ОРТО»

МЕДИАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Актуальность проблемы определяется наличием противоречия, которое возникает между современными требованиями к специалистам владеющими коммуникативными компетенциями и недостаточным реальным количеством специалистов, способных вести профессиональный диалог на уровне медиативной коммуникации. Впервые термин компетенция был введен в научный оборот В. Макелвиллом в 1982 году. «Компетенция – круг проблем. Сфера деятельности, в которой данный человек обладает знанием и опытом; совокупность полномочий, прав и обязанностей должностного лица, общественной организации» или «способность, отражающая необходимые стандарты поведения, определяются как компетенция».

27 июля 2010 года Президент Российской Федерации подписал принятый в Госдуме Федеральный Закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», который вступил в силу 01.01.2011г. Тем самым единственный способ альтернативных разрешений конфликтов, дающий шанс нахождения ситуации «выигрыш-выигрыш», стал официально внедряться в российской общественности.

Любые организационные изменения, противоречивые ситуации, деловые и личностные отношения нередко порождают конфликтные ситуации, которые сопровождаются психологическими переживаниями.

В нашем сознании конфликт, как правило, ассоциируется с агрессией, глубокими эмоциями, спорами, враждебностью. С другой стороны, спор является способом развития компании, группы и отдельной личности, ведь в противоречивости конфликтных ситуаций есть и позитивные моменты, связанные с развитием и осмыслением жизненных ситуаций. Умение грамотно и конструктивно разрешать спорные ситуации должно стать одним из главных навыков современного сотрудника.

Особое место среди различных форм разрешения конфликтов занимает медиация. Американский стандарт медиаторов дает такое определение: «Медиация – процесс, при котором незаинтересованный, беспристрастный специалист помогает сторонам, вовлеченным в конфликт, достичь его взаимоприемлемого урегулирования. Медиатор намечает путь к соглашению, облегчая и направляя коммуникацию между участниками, помогая им получить соответствующую информацию и сделать правильный выбор.

© Бажанова Е.П., 2011 г.

Медиация применима в таких областях деятельности как: управление бизнесом, проведение тренингов, юриспруденция, банковская и финансовая сферы, общественная деятельность, архитектура, сфера образования, психология, медицина, личная (семейная) жизнь др.

В ходе процедуры медиации стороны обладают равными правами, которые не только декларируются, но реализуются в действительности, и именно медиатор является здесь своего рода гарантом этих прав. При этом участники медиации сами определяют согласованные правила, которым будут следовать в ходе процедуры (если они не вступают в противоречие с основными принципами медиации) – и таким образом, медиация позволяет максимально адаптировать процесс урегулирования спора к нуждам участников. Это многократно увеличивает эффективность поиска взаимовыгодных решений и экономит время при разрешении спора. Обычно медиация занимает гораздо меньше времени, чем традиционные способы разрешения споров, и длится от нескольких часов до нескольких дней.

Сфера применения медиации при разрешении корпоративных споров весьма обширна, хотя здесь тоже есть свои ограничения. Например, достигаемое по итогам медиации соглашение не может нарушать требований законодательства в сфере корпоративного права. Вот почему там, где необходимо разрешение, одобрение или иное согласование определенных решений, применимость медиации может быть ограничена.

С другой стороны, в соответствии с принципом нейтральности и беспристрастности медиатора он не должен консультировать стороны по вопросам корпоративного права. Стороны имеют право привлечь (в ходе процедуры и вне ее) к урегулированию спора юристов и других специалистов, необходимых для принятия решения, но они должны быть как минимум знакомы с медиацией, а лучше – пройти специальную подготовку. Соблюдение этих условий позволяет исключить воздействие не знакомых с медиацией специалистов на возможности сторон к самостоятельному достижению соглашений. Конечно, споры и разногласия внутри компании могут и должны успешно разрешаться без привлечения помощи извне.

Но эффект, оказываемый медиацией, не исчерпывается только лишь разрешением спора. Зачастую воздействие медиативного способа принятия решений выражается в создании платформы для урегулирования будущих разногласий и преодоления застарелых проблем. Таким образом, медиация несет в себе еще и элемент обучения, но обучения опытом. Это происходит за счет того, что в ходе процедуры медиации ее участники получают возможность открыто и спокойно обсудить свои интересы и потребности. Как показывает опыт, для участников спора нередко становится открытием сама возможность совместить реализацию интересов, казавшихся несовместимыми за отстаиванием непримиримых позиций сторон. Наряду с этим там, где

партнерские отношения все-таки прекращаются, медиация позволяет сделать это мирно и цивилизованно.

Высокую результативность показывает и такая работа, как медиативное сопровождение проектов реализуемых на предприятии (в самом широком значении понятия «проект» – от заключения обычной сделки до сложного инфраструктурного проекта). Ведь при реализации большинства проектов, как правило, сталкиваются различные интересы участников (начальников и специалистов) и согласование этих интересов требует особой работы, от которой во многом зависит успех будущего проекта. Тот, кто заранее не предусматривает подобную работу, в большинстве случаев не только тратит большие усилия на разрешение споров на всех этапах реализации проекта на предприятии, но и ставит под удар сам проект.

Формы применения медиации для разрешения корпоративных споров различны, от разовых, при возникновении необходимости, до интегрированных. Например, возможно как создание специальных организаций, так и внутренних подразделений (отделов/служб) медиации, занимающихся урегулированием споров в данной компании. Использование *in house* (т.е. внутренних) медиаторов может быть чрезвычайно эффективно за счет экономии ресурсов. Но возникает проблема независимости медиатора и сохранения равноправия сторон, проблема баланса сил. Поэтому в ряде случаев предпочтительно привлечение внешних медиаторов.

Одновременно желательно и обучение сотрудников различных подразделений компании или предприятия основам медиации, медиативному подходу. Знание основ медиации позволит сотрудникам предприятия овладеть навыками эффективного и конструктивного поведения в потенциально конфликтных ситуациях, повысить социальную компетентность. В идеале навыками медиативного подхода должно обладать максимальное число сотрудников предприятия, что позволит организации в целом повысить профессиональную и конфликтную компетентность.

Наиболее применима медиация в случаях, когда:

- важны будущие отношения, интересы участников конфликта (например, важность сохранения нормальных отношений в бизнесе, или после развода, когда затронуты интересы детей);

- на ситуацию влияет эмоциональная сторона конфликта (например, при разногласиях между партнерами, или акционерами);

- необходимо сохранить полную конфиденциальность (в отличие от судебных процессов, которые, как правило, публичны);

- необходимо выработать всеобъемлющее решение (а правовой спор охватывает лишь часть проблемы, и регулирует бинарным конструктом «да\нет»);

- в политической сфере (между государствами, конфликты, основанные на разности религиозных убеждений)

- межкультурные (этнические группы, конфликты общинной группы)

Освоение основ медиации позволяет:

- успешно выявлять скрытые внутренние и внешние причины конфликтов;

- владеть искусством управления процедуры медиации и управлять своим поведением;

- выступать посредником при решении конфликтов;

- разумно использовать в повседневной жизни психологические методики решения конфликтов;

- эффективно управлять своим эмоциональным состоянием и повысит ваш «эмоциональный интеллект»;

- освоить новую профессию.

Медиативные услуги – это разрешение корпоративных, коммерческих, трудовых, семейных и других споров и конфликтов. Медиаторы, прошедшие обучение, способны разрешить любой спор – от семейной неурядицы до сложнейшего многостороннего конфликта в экономической сфере. Применение медиации возможно:

- для создания комплексной системы предупреждения и разрешения споров в корпорациях и компаниях;

- для сопровождения коммерческих проектов и сделок;

- при индивидуальном консультировании;

- в школьной медиации.

Коммерческие организации по всему миру используют медиацию для разрешения споров в следующих случаях:

- по контракту;

- урегулирование противоречий претензий клиентов;

- страховые иски и иски о компенсации ущерба;

- споры по вопросам условий труда и его платы;

- при реализации больших проектов.

Многие организации привлекают медиатора в процессе планирования своей деятельности, а также для организации эффективного диалога с заинтересованными сторонами.

Медиация – процедура, средство и метод преобразования конфликта в инструмент для развития. Структура процедуры: конкретизация задачи, составление списка обсуждаемых тем, исследование позиций и интересов сторон, совместный поиск решения, составление и экспертиза заключительного соглашения.

Медиативная компетентность: регулировка внимания и эмоционального напряжения, приемы деэскалации конфликта, интуитивно-образные техники, приемы управления настроением, менеджмент структуры и различий, искусство постановки вопросов, принцип сознательных намерений.

Литература

1. Аллахвердова О.В., Медиация. Пособие для посредников, - СПб: СПб,1999.
2. Носырева Е.А. Альтернативное разрешение споров США. М.: ОАО Издат. Дом «Городец», 2005.
3. Чанышева Г. О коммуникативной компетентности // Высшее образование в России,2005. - № 2.

Балкунова А.С. ©

Аспирант кафедры лингвистики и перевода, Нижневартовский
государственный гуманитарный университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НИКНЕЙМА (НА ПРИМЕРЕ ICQ)

Общение посредством Интернета особенно важно для тех людей, чья реальная жизнь по тем или иным причинам межличностно обеднена. Такие люди используют Всемирную сеть, как альтернативу своему непосредственному (реальному) окружению. Ежедневно около половины пользователей Интернета выходят на просторы Сети для того, чтобы расширить свой круг общения, так как опосредованная компьютером коммуникация создает иллюзию товарищеских отношений без требований дружбы. Интернет (в частности чат) играет колоссальную роль в организации такого общения как социального взаимодействия между людьми.

Всем известно, что Интернет-чат (ICQ) – служба мгновенного обмена сообщениями в сети Интернет, а также вид диалоговой или полилоговой виртуальной коммуникации, где средством самопрезентации признано считать никнейм. В переводе с английского языка ник или никнейм (nickname) – вымышленное имя, которым пользователи глобальной Сети заменяют свое подлинное имя. Главной ценностью доступной диалоговой и полилоговой коммуникации является то, что человек по собственному желанию позиционирует себя так, чтоб с ним захотели познакомиться, пообщаться и т.д. Вслед за этим происходит моделирование так называемого параллельного иллюзорного мира (своеобразного социума). Первый фактор, на который виртуальный «житель» обращает свое внимание – сетевое имя. Оно несет в себе некую информацию об объекте. Если мы обратимся к их психологическому компоненту, то обнаружим следующее. Психологи считают, что особо нуждающиеся в общественном внимании личности

© Балкунова А.С., 2011 г.

злоупотребляют: клавишей Caps Lock, яркими цветами букв, звездочками, восклицательными и другими знаками: <:Den:>, DED, -=Dinar=-, _(Devil)_ , ID-, JOHNNY_E/S, MARIANNA, -<Nikotin>-, ^ _Tori_ «Rast-Gerl», -=Volk-D=-, Настена=), Олег XII, *\$cRaT*, Alenka! и др. Возможно, у обладателей ников с обилием таких особенностей пониженная самооценка, сложный характер. Часто ники просто отражают увлечения и хобби человека, например любовь к бабочкам или компьютерным играм.

Виртуальный образ, возможно, помогает человеку выработать и воспитать качества, необходимые для успешного решения реальных проблем. Поэтому девятиклассник, появляющийся на форумах и в чатах под ником Sn@iper (Снайпер), имеет все шансы таковым стать на самом деле, привыкнув к собственной доблести и отваге в виртуалитете. То же самое можно сказать о носителях ников, образованных от имен мифических существ, литературных героев: Heангел, amor (от англ. amor – амур, купидон), AnGeL (от англ. angel – ангел), Demon (от англ. demon – сатана), _(Devil)_ (от англ. devil – дьявол), Red Angel (от англ. Red Angel – Красный ангел), κ19 (название амер. фильма про подводную лодку), Buffy (Баффи – главная героиня амер. сериала «Баффи – истребительница вампиров»), cleo (клео – герой англ. сериала «Кейт и Клео») Don Corleone (Дон Корлеон – имя главного героя романа П. Пьюзо «Крестный отец»), он являлся «отцом итальянской мафии»), gertruda (Гертруда – мать Гамлета героиня в трагедии В. Шекспира «Гамлет») karmen (Кармен – героиня одноименной новеллы «Кармен» французского писателя П. Мериме, роковая женщина), RIDDIK (Риддик – главный герой фантастического фильма «Хроники Риддика», галактический преступник). Читая или просматривая фильмы, мы находим себе кумиров, любимых героев, которым хотелось бы подражать в реальной жизни, быть похожими на них внутренне или внешне.

Ники КИСА, моська, Мур, Sweet cat (от англ. sweet cat – сладкий котенок), пантерка, тигренок и другие вариации на тему семейства кошачьих распространены у девушек, которые часто ассоциируют себя с кошкой. Это домашнее животное самое распространенное в Интернете. Кошка сама по себе загадочное, умное, красивое, ласковое, но ленивое и капризное, животное. Возможно, девушки по характеру сходны с ней, тоже хотят быть загадочными, нежными, непредсказуемыми. Но если, скажем, тигренок – хищница, которая может постоять за себя (или хочет казаться такой), то КИСА – создание нежное и домашнее, на своей территории считает себя хозяйкой. То же самое касается обладательниц ников.

Любые женские имена (от Эмочки))) до Miledi) интерпретировать сложно, легко ошибиться. Так, девушка может назваться Шветкой (от Света), потому что так ее называют друзья, или ей самой так захотелось себя назвать – это придает шутливость, игривость имени (Марушка, natka Настена=), Regink@, Boombastic (бумбастик), Bul-bul (буль-буль) и др.); ден (от Денис)

чувствуется оттенок фамильярности и влияние западных образцов (*Andreas, Oksi, alexgerl, serz, miha, Cris, Kat* и др.); *MARUSIK* (от Мария) звучит с оттенком ироничности (*гошук, РЫЖИК, юрок, Sanyarik, Lesik, Anchik, MaPuH4uk* и др.).

Кстати, нередко пользователи берут чужие имена (*Max* – настоящее имя *Андрей*; *Анфуса* – настоящее имя *Анна*; *Angela* (Анжела) – настоящее имя Лена. Единичны случаи, когда юноши «прячутся» под женским именем, например, *nat* (Нат) – ник юноши по фамилии Петров, чтобы абстрагироваться от реального себя в Сети и создать что-то вроде защитного поля – в конце концов, это всего лишь виртуальный персонаж, а не сам человек. Кроме того, следуя теории, что имена формируют характер и судьбу человека, некоторые таким способом пытаются скорректировать свою жизнь.

Девушки, выбравшие себе такие ники как *BeCтИя* (пройдоха), *сволочь, стерва, Bestiy* (бестия), *chertovka86* (чертовка) в Сети, вероятнее всего, чувствуют себя незащищенными и доверчивыми. «Хитрый, испорченный» ник помогает им как бы мимикрировать, как это делают насекомые: безобидная *butterfly_girl* (англ. от *butterfly* – бабочка, девочка), *Butterfly* (от англ. *butterfly* – бабочка) притворяется ядовитой, чтобы обезопасить себя от нападения хищников, или наоборот.

Девушки, называющие себя *к@нфетк@*, *Сладенькая, Сочная Ленка, Клубничка, m@lina* (малина), пришли на форум кокетничать. Своим ником они дают понять: я сладенькая, вкусенькая, съешь меня. Они стараются вызвать аппетит и жаждут мужского внимания.

Реже можно встретить ники, обозначающие тот или иной цвет. Например, *синий* – холодный, темный цвет. Скорее всего, он указывает на характер: холодный, отталкивающий, этот человек любит поразмышлять о жизни; *Green* (от англ. *green* – зеленый) – цвет благородства, спокойствия, уравновешенности, энергии. Возможно, носитель ника добрый, спокойный, порядочный человек, оптимист.

Среди мужских ников часто встречаются личные имена в ласкательной форме (*-Yarik* – Ярик от Ярослав, *Vanek* – Ванек от Иван, *CAHe4yK* – Санечик от Александр). Видимо, носителям таких виртуальных имен не хватает ласки, нежности, любви, внимания. Это может свидетельствовать о процессе феминизации мужчин, т.е. приобретении ими женских качеств: слабости, subtilности.

Кроме того, обилие ников, считает одна из немецких исследовательниц, с уменьшительно-ласкательными суффиксами объясняется тем, что русские очень эмоциональные и, по-видимому, ласковые люди [1, с.70].

И хотя, как отмечается Н.И. Формановской, употребление уменьшительно-ласкательных форм возможно только в позиции обращения, здесь мы встречаемся с лингвистическим феноменом, когда употребление

такой формы используется в ситуации самоназвания [1, с. 70].

Нередко ники указывают на должность, звание или профессию, род занятия, статус носителя ника, обычно не соответствующие истинным (у мужчин): *Big Jack* (от англ. *Big Jack* – детектив, сыщик), *Killer* (от англ. *Killer* – убийца), *lord 379* (от англ. *lord* – владыка, господин), *newuser* (от англ. на комп. сленге *new user* – новый пользователь), *pirat* (возможно, от англ. *pirate* – пират), *Sn@iper* (возможно, от англ. *sniper* – меткий стрелок), *Spirit_off* (от англ. *spirit off* – похититель), *Wizard* (от англ. *wizard* – волшебник, чародей). Возможно, этим мужчинам нравятся фильмы-детективы с любовными треугольниками, как мы знаем, хорошим девушкам нравятся «плохие парни», или необычные.

Ники, отражающие характер *Боец*, *ЛАСКОВЫЙ*, ***Папуом***, *Халява*, *Alive* (от англ. *alive* – живой, энергичный), *ChudiC* (чудик), *CoolLeR* (от англ. на сленге *cooler* – клевый, классный), *Fire* (от англ. *fire* – огонь) и др., говорят нам, что носители этих ников имеют данные черты характера или, наоборот, хотят их приобрести. Но в реальности обладатели, вероятнее всего, уверенные в себе люди, и в чат пришли пообщаться с подобными себе.

Ник *STrANnIK* (Странник), связан с романом братьев Стругацких «Жук в муравейнике» (любимое произведение носителя этого сетевого имени), его обладатель, возможно, хочет подчеркнуть свое превосходство над другими, избранность. Те же, кто не знаком с творчеством братьев-фантастов, но выбрал себе такое Интернет-имя, скорее всего, намекают на непонятость и непризнанность окружающими, хотят быть загадочными. В реальной жизни Страннику должны быть присущи похожие черты – он откроется далеко не каждому, его искренность и открытость нужно заслужить.

Неудивительны и ники девушек и юношей, образованные от названий наркотических веществ: у девушки – *HardCandy* (от англ. *hardcandy* – героин, белый кристаллический порошок, являющийся сильнодействующим наркотиком), у юноши – *-<Nikotin>-* (*никотин* – наркотическое вещество, содержащееся в табаке). Они, по-видимому, любят расслабляться в неформальной компании. Вообще, такие ники свидетельствуют о том, что этот человек зависит от чужого мнения, от окружающих, от денег, от той среды, где он проводит свое время.

Любителям фильмов-ужасов по душе такие ники: *Heангел*, *Agony* (от англ. *agony* – агония, предсмертное состояние), *Demon* (от англ. *demon* – сатана), *_(Devil)_* (от англ. *devil* – дьявол), *Doomsday* (от англ. *doomsday* – страшный суд), *Prizrakprizrakov* (призракпризраков), *Red Angel* (от англ. *Red Angel* – Красный ангел). Чаще всего такие люди – пессимисты, имеющие больше отрицательных, нежели положительных черт характера, эмоций; они не верят в доброе начало, впадают в депрессию, критически относятся к себе.

Девушки, ценящие и любящие себя, имеют такие ники: *Я!!! (Я)*, **Elle**

(от фр. *elle* – она, возможно, нравится журнал «Elle»), *Prince\$ka* (Принцесска). У них явно завышенная самооценка, развиты эгоцентризм и самолюбие, любят экспериментировать. Стоит отметить, что знаки, содержащиеся в данных никах тоже говорят о том, что это яркие личности с харизмой, которые любят быть в центре внимания.

Часто встречаются ники, значение которых трудно объяснить. Ведь выбор ника зависит от многого: интересов, предпочтений, от мнения окружающих и др. Столкнувшись с неизвестным словом, становится интересно узнать, что оно означает, откуда произошло, что послужило причиной такого выбора ника. Например, *Bogin 91* (богин), *dlasir, eses* (эсэс), *putik 2006* (путик), *yrka* (урка). Возможно, они сами придумали странное сочетание букв, чтобы казаться загадочными, автоматически привлекать к себе внимание во Всемирной паутине. Таким людям не хватает общения, новых впечатлений, эмоций.

Нейтральные ники говорят нам о веселых, креативных, добрых, забавных, романтических личностях, которые любят наблюдать за природой, мечтать о своей второй половинке: *лето, солнышко, утренняя, alexgerl* (Александра), *amor* (от англ. *amor* – амур, купидон), *AnGeL* (от англ. *angel* – ангел). А вот противоположные им явления природы: *rain* (от англ. *rain* – дождь), *Sneg* (Снег). Возможно, они тоже романтики в душе, но чаще всех грустят, думают о смысле жизни.

Возраст носителей ников от 14 до 53 лет. Самое интересное, что выбор ника не зависит от возраста. Он, прежде всего, зависит от психологии человека, его внутреннего состояния, социальных факторов. Каждый хочет выразить себя по-своему. Это не реальный мир, а виртуальный, и в нем человек сам как неизвестный актер во Вселенной придумывает свою роль, свое имя.

Литература

1. Формановская Н. Н. Нужно ли русскому человеку отчество? [Текст]. Русская речь. М.: Российской академии наук Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004. – №5. – С. 67 – 76.

Богданова Е.С. ©

Педагог-психолог Государственного образовательного учреждения
Центра психолого-медико-социального сопровождения «Взаимодействие»
ЮАО г. Москвы

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ РАБОТЫ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОЙ ПАРОЙ ИЛИ СЕМЬЕЙ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Опыт практической работы в Центре показывает, что проблемы более 40% детей так или иначе связаны с нарушениями в детско-родительских отношениях. Семья является главным институтом социализации ребенка, где в отношениях со взрослыми происходит формирование личности (Л.С. Выготский, С.А. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Семья создает личность или разрушает ее. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы ее старших представителей выдвигаются на первый план, зависит, какими вырастут дети. К сожалению, родители не всегда понимают, что проблемы их ребенка напрямую связаны с ситуацией в семье, неадекватным стилем семейного воспитания. Предлагаемые нами техники работы с детско-родительской парой или семьей направлены на поиск совместных решений, сближения двух миров - столь близких, взаимозависимых, но не всегда мирно сосуществующих.

Техника «Билль о правах» (60 мин). Упражнение разработано Е.И. Лебедевой и Д.И. Ежовым для «Тренинга эффективного взаимодействия взрослого и ребенка»[2, 74], но было нами несколько видоизменено и адаптировано. Упражнение предназначено для детей в возрасте от 9-16 лет и их родителей.

Инструментарий: листы бумаги формата А4 на каждого члена семьи, ручки или фломастеры, планшеты, а также листы бумаги А4 на каждого члена семьи для психолога.

Инструкция. Психолог, родитель и ребенок или семья садятся в круг. Каждому участнику дается лист бумаги, ручка и планшетка. Задача участника: составить список своих прав в семье (не менее 3х). Важное замечание: права должны формулироваться очень конкретно – не «я имею право играть в компьютер», а «я имею право играть в компьютер каждый день в течение двух часов». Психолог акцентирует внимание членов семьи на тех правах, по поводу которых у них часто возникают разногласия, конфликты или на тех правах, которые они хотели бы получить в своей семье и т.д. Нет необходимости перечислять те права, которые и без того успешно

реализуются. После того, как участники закончили подготовку своих прав, они начинают поочередно предъявлять эти права друг другу. Психолог на своих листах делает заголовки – права мамы, на другом листе – права папы, права Пети и т.д. Каждое право члена семьи может быть внесено в окончательный список психолога только тогда, когда оно принято другой стороной со всеми поправками и дополнениями. Каждая сторона имеет право отклонить какое-то право или настаивать на его изменении. Задача сторон: прийти к компромиссному решению. Если дискуссия затягивается, ведущий проясняет, почему стороны не могут договориться, и прекращает обсуждение, воспользовавшись правилом вето. По окончании упражнения психолог зачитывает участникам свои записи прав для каждого члена семьи и, если все согласны, то должны расписаться на листах. Семья забирает эти листы домой, размещает их на видном месте и, в течение одной или двух недель до следующей консультации, пытается соблюдать права друг друга.

Данная техника успешно себя зарекомендовала в условиях консультативной работы. Особенно она эффективна в работе с подростками и их родителями, когда необходимо менять позицию родителя по отношению к ребенку, стиль общения, взаимоотношений в семье. Кроме того, данное упражнение является хорошим диагностическим инструментарием. Дискуссии обычно проходят очень эмоционально, «горячо» и здесь проявляются и стиль общения в семье, и супружеские взаимоотношения и т.д.

Техника «Репортер» (30-40 мин).[3, 53]

Цель: Исследование межличностных отношений в семье.

Упражнение можно использовать при консультировании детско-родительской пары. Возраст детей – от 7 лет.

Инструкция. Психолог и ребенок садятся напротив друг друга. Ребенку говорится следующее: «Представь себе, что сейчас по телевизору выступает твоя мама и ей репортер задает вопросы об ее ребенке, то есть о тебе. Но сейчас ты будешь выступать в роли своей мамы и попробуешь ответить на мои вопросы о тебе так, как бы отвечала твоя мама. Для ввода в роль ребенку задаются вопросы об имени (он должен представиться именем мамы), о профессии, возрасте. Затем репортер-психолог спрашивает ребенка непосредственно о нем самом. Примерный перечень вопросов: «Скажите, у Вас есть ребенок? Как его зовут? Сколько ему лет?», «Расскажите, какой у вас ребенок?», «Чем Вы любите заниматься вместе?», «Помогает ли Вам Ваш ребенок с домашними делами?» «Как Вы добиваетесь от своего ребенка послушания?», «Представьте, что Вас сейчас смотрит ребенок, что бы вы ему сказали?». Вопросы подбираются с учетом возраста ребенка и проблемы, с которой обратилась семья. Затем в круг вызывается родитель, и он отвечает на вопросы о себе из роли ребенка. Примерный перечень вопросов для родителя: «Скажите, как Вас зовут (представляется именем ребенка)?» «Сколько Вам

лет?», «В каком Вы классе учитесь?», «Расскажите о своей маме, какая она?», «Чем вы любите заниматься вместе?», «Кого вы больше слушаетесь в семье – маму или папу?», «Представьте, что Вас сейчас смотрит Ваша мама, чтобы вы ей сказали? Может о чем-нибудь попросили бы?», «Бывает, что Вы за что-нибудь обижаетесь на маму?» и т.д.

По окончании упражнения психологом проводится деролинг и дальше происходит обмен чувствами и впечатлениями уже от своего имени. Можно обсудить следующие вопросы:

1. Удалось ли Вам войти в образ своего родителя (ребенка)?
2. «Что вы чувствовали, когда отвечали на вопросы о себе от имени мамы (ребенка)?»
3. «Сделали ли Вы для себя какое-то открытие в ходе этого упражнения?»

Данная техника позволяет родителю и ребенку «на время» поменяться ролями, осознать разницу между «миром» ребенка и взрослого, посмотреть на существующие проблемы в семье исходя из позиции ребенка или взрослого. А это, в свою очередь, сплачивает членов семьи, гармонизирует внутрисемейные взаимоотношения.

Психологи, работающие с детьми и подростками, знают, как непросто бывает получить от них сведения, касающиеся их жизни. Но и из бесед с родителями не всегда удается сформировать объективную картину поведения и семейных взаимоотношений. Как бы родитель не хотел, а психолог не старался с помощью вербальных методов оценить систему взаимоотношений, это не всегда удается сделать. Чтобы понять отношения, нужно как минимум увидеть их наглядно. Предлагаемые нами техники работы с семьей и детско-родительской парой имеют широкие возможности и позволяют:

- активизировать взаимодействие между членами семьи, ребенка и родителя;
- получить диагностическую информацию, дополняющую и уточняющую результаты других методов;
- ослабить существующие психологические защиты, способствовать самовыражению участников;
- выявить особенности внутрисемейных взаимоотношений и определить возможность их коррекции;
- возможность использования в процессе психологического консультирования (время проведения каждого упражнения занимает не более 60 минут).

Литература

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд.-2-е- М.: Независимая фирма «Класс», 1999
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Изд. «Речь», 2000
3. Спичак С.Ф. Семья глазами психолога: Сборник методик. – М.: Академия, 1995

Боровцова М.С. ©

Аспирант, Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского
г. Симферополь, АР Крым, Украина

ЗА КУЛИСАМИ МАСКУЛИННОСТИ: МУЖЕСТВЕННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНАЯ И НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Введение категории гендера в дискурс психологии, философии, социологии и политологии сопровождалось спектром методологических проблем касательно обоснования его сущности, генезиса, отношений с биологическим (генетическим, гонадным, морфологическим) полом. В результате поиска такого обоснования рядом авторов была предложена концепция «маскулинности-фемининности», отражающая некий социально-психологический аналог уже существующего деления на два пола. Данная концепция как нельзя лучше отвечала запросу феминистского движения, поскольку бросала вызов полу, акцентируя внимание на личностных качествах индивида, которые (якобы) в гораздо большей степени определяют его мужественность или женственность, а следовательно – и его социальный статус. Однако, преследуя цель пошатнуть таким образом существующую дистанцию, дихотомичность в содержании полов, она создала новую дихотомичность и новую дистанцию на новой основе. Словно теперь индивиду недостаточно быть просто женщиной или просто мужчиной, ему предстоит доказывать свою подлинность через соответствие маскулинным или фемининным воззрениям социума. Последующие исследования в отрасли культурной антропологии посодействовали ослаблению данной категоричной дихотомичности, частным доказательством чему является появление теории андрогинности личности, но содержание концептов «маскулинности» и «фемининности» и поныне несет в себе отпечаток той эпохи и той культуры, в которой они были созданы.

Несомненно, введение и дальнейшее развитие концептов «маскулинности» и «фемининности» в научном обиходе посеяли то необходимое сомнение в «поле как данности», которому сейчас обязаны гендерная психология и психология личности в целом. Но с позиций современности становится очевидным, что указанные категории обслуживали скорее идеологию, а не психологию гендера, и должны предаться тщательному критическому анализу и эмпирической оценке, поскольку вне этой идеологии, на наш взгляд, они не выполняют никакой иной функции, кроме функции заблуждения. Исходящие из фантазии о женственности или мужественности тех или иных личностных качеств и их сочетаний (что не

© Боровцова М.С., 2011 г.

подтверждается прямо ни кросскультурными, ни ретроспективными исследованиями), концепты маскулинности и фемининности поддерживают не естественные подобия и различия, а мнимую противоположность мужского и женского. Даже весьма толерантная идея об андрогинности не аннулирует половую спецификацию личностных качеств, а только постулирует возможность их со-бытия в структуре личности индивида, превращая таким образом аутентичное человеческое существо в психологический аналог гермафродита. Такой подход не только не решает проблему половых или гендерных различий, но и создает ряд новых, поскольку исходящие из него ложные предпосылки заставляют ученых искать ответы на ложные вопросы: о причинах «нарушений гендерной идентичности» (существования «маскулинных» женщин и «фемининных» мужчин), об условиях их превенции и, соответственно, о путях их коррекции. Многочисленные попытки современных исследователей (Д. Гилмора [2], М. Киммела [4], И. Кона [5;6;7], Е. Райзмана [9], С. Ушакина [11; 12] и др.) разоблачить несостоятельность данной теории и справедливо означить «маскулинность» и «фемининность» как усредненные культурные стереотипы, динамичные во времени и пространстве, которые могут лишь опосредовано способствовать формированию тех или иных гендерных установок личности, к сожалению, пока не увенчались ощутимым успехом. Психологи, философы, педагоги, социологи, политологи, в частности – украинские, продолжают активно исследовать личность и общество в свете данных категорий, наращивая их мнимую проблемность и кризисность, неприкрыто ностальгируя по прежним способам выражения мужского и женского.

В нашем исследовании мы предприняли попытку анализа концепта маскулинности на предмет его репрезентативной состоятельности по отношению к феномену мужественности.

В научном дискурсе, как отмечает И. Кон, маскулинность употребляется по меньшей мере в трех разных значениях: дескриптивном (маскулинность как совокупность объективно присущих мужчинам характеристик); аскриптивном (маскулинность как совокупность представлений о том, что есть мужчина); прескриптивном (маскулинность как идеал «настоящего мужчины») [6]. И выполняет, соответственно, функции гендерного типа, гендерного стереотипа и гендерного идеала. При этом, независимо от функционального применения, маскулинность, как подчеркивает Я. Астафьев, определяют как смысловую константу, апеллирующую к выраженной активности, доминантности, независимости, агрессивности, лидерству, вспыльчивости, склонности к риску, уверенности в себе, напористости и т.п. [1] Кажется невероятным, что все три функциональные значения маскулинности могут совпадать по содержанию, да и вряд ли совпадают, но многие исследователи успешно используют один и тот же концепт маскулинности

(одну и ту же систему качеств и характеристик) в разных трактовках: как «то, каким есть мужчина», «то, каким кажется мужчина» и «то, каким мужчина должен быть». Данная подмена значений, в свою очередь, имеет масштабные последствия для толкования мужской сущности – мужественности, поскольку выдает мнимое за действительное и создает иллюзию, будто, исследуя мнимое, мы познаем действительное.

В противовес исследованию маскулинности как системной символической константы, репрезентирующей мужественность, рядом авторов активно развиваются идеи Р. Коннела о гегемонной маскулинности. Предполагается, что в обществе функционируют сразу несколько маскулинностей, но лишь одна из них является доминирующей, гегемонной, и отражает способ репрезентации мужественности мужчинами, наделенными наибольшей властью. Остальные же мужчины пытаются симулировать эту гегемонную маскулинность, символически обретая власть посредством атрибутивного использования способов её репрезентации. Таким образом, как справедливо отмечает Д. Гилмор, маскулинность является неким символическим сценарием, согласно которому в данном обществе принято играть Мужчину [2]. Это узковариативное описание-предписание мужской роли, которую мужчине якобы крайне необходимо освоить и усвоить, ибо именно она (как полагают сторонники статусно-ролевого подхода к пониманию гендерной идентичности) является доказательством его подлинности. Жесткие, категоричные, заведомо невыполнимые, и в то же время размытые, нечеткие маскулинные требования внушают ощущение «самозванства» и страх «быть пойманным», что, по мнению С. Ушакина, побуждает мужчину создавать видимость, «футляр» мужественности с целью восполнить внутреннее *отсутствие* внешней формой [12]. Поскольку данная цель является недостижимой, так как отыгрывание внешне заданной формы является отчуждением по отношению к собственной сущности, мужчине приходится довольствоваться бытием для Другого вместо дазейна, собственно *присутствия*. В итоге, для утоления маскулиной жажды социума – реальной или мнимой – мужчине часто приходится жертвовать собственной аутентичностью и подлинной мужественностью, так и не познав их в полной мере. И, следовательно, неспособный *быть*, он пытается *казаться* мужественным, отыгрывая снова и снова гомосоциальное представление маскулинности, которое многие исследователи, в частности – М. Киммел [4], связывают с гомофобией и отвержением собственной феминности.

Маскулинность – это спектакль где всегда можно ожидать осуждения зрителей и почти никогда – аплодисментов. Но помимо психологических страданий, которые испытывают мужчины в связи с ношей маскулинности, описанных Р. Джонсоном [3], Дж. Холлисом [13], Дж. Кемпбэллом и др., существует реальная смертельная угроза их здоровью. Маскулинный запрет на

одинаковость с женщинами, отмеченный Г. Рубин [10], заставляет мужчин играть нечувствительных, сильных, выносливых: работать на износ, игнорировать ухудшение самочувствия, а также использовать девиантные ритуалы для освобождения от напряжения: злоупотребление алкоголем и наркотиками, насилие. Именно такой образ жизни, согласно социологическому исследованию И. Тартаковской, обеспечивает почти 10-летнюю разницу в средней продолжительности жизни современных мужчин и женщин.

Из сказанного следует, что маскулинность как способ бытия мужчины является в большей степени коллективным невротическим симптомом, отражением неосознаваемой травмы, заставляющей травмировать других, нежели нормативной системой качеств. Идентифицироваться с маскулинностью означает скорее утратить идентичность, нежели обрести, поскольку, антифемининна по своему содержанию, маскулинность гарантирует мужчине уход и от его собственной мужественности. На пути к себе мужчине предстоит справиться с давлением гендерных экспектаций социума и выбрать из репертуара культурных репрезентаций именно те, которые соответствуют его сущности. Но может ли мужчина спастись от машины по производству маскулинности, если даже научный дискурс прописывает ему сценарий для игры, будто с издевкой предлагая возможность быть «женственно-мужественным» в равной степени (то есть «андрогинным»)?

В связи с этим мы считаем некорректным использование концепта маскулинности в качестве критерия нормы в исследованиях гендера или гендерной идентичности мужчины и неправомерным – выделение маскулинного, фемининного или андрогинного типов его личности, основанием для которого является фантазия о женственности или мужественности определенных личностных качеств. Оставив за понятием маскулинности роль метафоры, отражающей указанную проблему отчуждения, мы, для обозначения набора личностных качеств и ролевых характеристик, с помощью которых данная языковая культура означает мужское и женское, считаем целесообразным использовать понятие *гендерный концепт*, предложенное Е. Мистрюковой [8].

Литература

1. Астафьев Я. Экономика любви: формирование гендерных стереотипов / Я.У. Астафьев // Социологические исследования – М.: «Наука» - 2002. - №11 – С. 127-134.
2. Гилмор Д. Становление мужественности: Культурные аспекты маскулинности / Д. Гилмор – М, 2005.
3. Джонсон Р. Он: Глубинные аспекты мужской психологии / Пер. с англ.- М.: "Когито-Центр", 2005. - 176 с.
4. Киммел М. Маскулинность как гомофобия: страх, стыд и молчание в конструировании гендерной идентичности / М. Киммел // Гендерные исследования:

- [Сб. ст.] / Харьк. центр гендер. исслед.; Под ред. И. Жеребкиной и др. — Харьков, 2006. — № 14. — С. 34–52.
5. Кон И. Гегемонная маскулинность как фактор мужского (не) здоровья / И. С. Кон // Социология: теория, методы, маркетинг – 2008. - №4 – С.5-16.
 6. Кон И. Маскулинность в меняющемся мире / И.С. Кон // Вопросы философии. – 2010. - №5. – С.25-35.
 7. Кон И. Мужские исследования: изменяющиеся мужчины в изменяющемся мире / И.С. Кон // Введение в гендерные исследования. Ч.1: Учебное пособие / Под ред. И.А.Жеребкиной – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 562-605.
 8. Мистрюкова Е.В. Средства репрезентации концептов «мужественность» и «женственность» в современном английском языке [дис... канд. Философских наук: 10.02.04] / Е.В. Мистрюкова. – Самара, 2005. – 229с.
 9. Райзман Е. Матрица, гендер и зависть: мужчина в психоаналитической группе / Е.М. Райзман // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2006. - №3. - <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20060311>
 10. Рубин Г. Обмен женщинами: заметки по политэкономии пола / Гейл Рубин // Антология гендерной теории [сборник переводов] / Сост. Е.И. Гапова и А.Р. Усманова. – Мн.: ПроPILEI. – 2000 – С.99-113.
 11. Ушакин С. Видимость мужественности / С.А. Ушакин // Женщина не существует. Современные исследования полового различия / Под ред. И. Аристарховой. – Сыктывкар. – 1999. – С. 116-132.
 12. Ушакин С. «Человек рода он»: футляры мужественности / С. Ушакин // Вопросы философии – М.: «Наука» - 2005. - №7 – С. 34-56.
 13. Холлис Дж. Под тенью Сатурна: Мужские психические травмы и их исцеление / Дж. Холлис. – М.: Когито-Центр, 2009. – 184 с

Бурлакова И.А.¹, Клопотова Е.Е.²©

¹Кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии МГППУ; ²кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии МГППУ

РОЛЬ ДВОРОВЫХ ИГР В СОВРЕМЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

В научной литературе термин «детская субкультура» используется с 70-х годов XX века. За последние десятилетия можно наблюдать возрастающий интерес к исследованию этого явления как в психологии, так и в педагогике. С одной стороны, интерес вызван желанием больше узнать о загадочном и

© Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., 2011 г.

закрытым от посторонних глаз мире детства, с другой — это объясняется стремлением найти новые формы и методы воспитания и развития современных детей. На сегодняшний день уже сложилось устойчивое представление о детской субкультуре как об одной из составляющих большой культурной системы, где доминируют взрослые. В широком значении термин «детская субкультура» включает в себя все, что создано в человеческом обществе для детей и детьми; в более узком — это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, существующих в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической ситуации их развития. Это некоторое культурное обобщение социально-психологического опыта, накопленного в детском сообществе на протяжении длительного времени и передающегося из поколения в поколение (Абраменкова В.В., 2000).

Анализ работ таких авторов, как В.В. Абраменкова, М.С. Егорова, Н.В. Иванова, В.Т. Кудрявцев, М.В. Осорина, Д.И. Фельдштейн и других, позволяет выделить отдельные компоненты детской субкультуры, которые в этих работах были рассмотрены. К ним относятся: *детский фольклор; произведения детского юмора* (потешки, анекдоты розыгрыши, поддевки, перевертыши и т.п.); явления *детского философствования* (размышления ребенка о таких универсальных феноменах, как добро, зло, жизнь, смерть и т.д.); *детское словотворчество*; *детский правовой кодекс* (различные знаки собственности, взыскание долгов, мены, право старшинства и опекунское право в разновозрастных группах и т.д.); *детская магия и мифотворчество* ("колдовство" против везучего, призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы, детские молитвы, обряды, суеверия); *детское коллекционирование и собирательство*, которое перерастает в процесс создания сокровищниц и секретов; изучение детьми ландшафта, их интерес к посещению страшных мест и свалок, постройка штабов и т.д.

Очевидно, что, такому существенному компоненту детской субкультуры, как дворовые игры, в современных исследованиях уделено очень незначительное место. Дворовые игры рассматриваются преимущественно в двух аспектах — либо как элемент детского фольклора, либо как один из способов и форм свободного времяпрепровождения.

На сегодняшний день сам термин «дворовые игры» практически выпал из исследований детской субкультуры.

Если обратиться к исследованиям игры, то и там мы увидим аналогичную картину. В рамках существующих сегодня классификаций дворовые игры рассматриваются как игры с правилами, но при этом совершенно не учитывается их специфика.

По своей сути дворовые игры действительно являются одной из

разновидностей игр с правилами. Но, на наш взгляд, существуют некоторые принципиальные особенности, характеризующие дворовые игры и выделяющие их из числа остальных игр с правилами. Во-первых, это игры, которые возникают по инициативе детей, так называемые самостоятельные игры, не требующие участия взрослых (Новоселова С.Л.). Во-вторых, они возникают в разновозрастных коллективах детей. И в-третьих, носителем и хранителем дворовых игр является детское сообщество. Они хранятся в детской субкультуре и передаются самими детьми из поколения в поколение.

Попробуем разобраться, в чем же ценность дворовых игр. Их основные достоинства являются прямым следствием перечисленных выше особенностей. В культуре дворовых игр создается разновозрастное детское сообщество, моделирующее многомерный характер тех социальных отношений, которые существуют в действительности. Ребенок, проходя эту «школу дворовых игр», осваивает заложенные в ней способы и формы взаимодействия, которые в дальнейшем будет использовать в жизни; он учится ориентироваться в сфере человеческих отношений, понимать смысл и задачи человеческой деятельности, отстаивать свою позицию и учитывать мнение других и др. Все это происходит в естественной и максимально доступной для детей форме без участия взрослого.

Помимо социализирующей функции, которая присутствует во всех дворовых играх, также существует специфика отдельных групп игр. Существуют игры, направленные на развитие познавательных процессов, навыков невербальной коммуникации, физических качеств, произвольности.

Особенно можно подчеркнуть интернациональность и толерантность дворовых игр. Их огромный диапазон позволяет выбрать игры, в которых могут участвовать дети с разным уровнем овладения языком, развития интеллекта и физических возможностей. На наш взгляд, дворовые игры можно использовать в педагогическом процессе, привлекая к участию детей с ограниченными возможностями. Это позволит детям получить разносторонний опыт взаимодействия.

Пытаясь оценить, какое место дворовые игры занимают в жизни современных детей, мы провели анкетирование среди родителей дошкольников и детей младшего школьного возраста. Нами было опрошено 105 детей в возрасте от 5 до 10 лет и 135 родителей. Исследование проводилось в ЦПМС «Росток» ЗАО г. Москвы.

Оказалось, что большинство опрошенных нами родителей дошкольников гуляют во дворе со своими детьми. В младшем школьном возрасте картина сильно меняется, чуть более половины опрошенных нами детей гуляют во дворе. Подавляющее большинство из них делают это только в выходные. Причины, по которым дети не гуляют во дворе, оказались следующими: большинство (33%) назвали основной причиной нехватку

времени в связи с загруженностью уроками и дополнительными занятиями, на втором месте (25%) стоит страх родителей за безопасность своего ребенка и просто отсутствие двора, подходящего для прогулок (25%). Еще одной очень распространенной причиной нежелания детей проводить время во дворе оказалось отсутствие компании сверстников у младших школьников (17%). Очевидно, что если половина детей этого возраста вообще не выходят гулять, то не в каждом дворе найдется подходящая компания сверстников.

Наше исследование показало, что по ряду причин, количество детей, гуляющих во дворе, сокращается от дошкольного к младшему школьному возрасту. Уже один этот факт можно рассматривать как отрицательный для развития ребенка. М.В. Осорина пишет о том, что для существования детской субкультуры, обязательно нужны место и время. Если этого нет, то она начинает вырождаться и разрушаться. Что, в свою очередь, приводит к мелким, но множественным сбоям в процессе становления ребенка как социальной личности, которая должна уметь «вписываться» в окружающий предметно-пространственный и социальный мир и находиться с ним в конструктивном взаимодействии (Осорина М.В., 2009).

У современных московских детей во дворе довольно стандартный набор способов времяпровождения. Дошкольники играют в песочнице, катаются на качелях, каруселях, велосипедах. И все-таки большинство хоть и редко, но играют в дворовые игры, правда, набор этих игр очень ограничен (в основном – прятки и салки). Причем, оказалось, что родители дошкольников знают гораздо больше дворовых игр и с радостью играли в них в детстве; все они сказали, что хотели бы, чтобы и их дети играли в такие игры. Однако сами родители не пытаются познакомить детей с известными им играми. На прогулке они просто наблюдают за своим ребенком.

По результатам опроса, среди младших школьников выделились три группы детей: регулярно гуляющие во дворе, редко гуляющие во дворе и гуляющие только в выходные.

Школьники из разных групп также по-разному проводят свое время. Редко гуляющие во дворе дети в основном играют в спортивные игры, катаются на велосипедах, роликах, тарзанках, лазают по деревьям, строят шалаши, ходят в «интересные места». Они редко играют в дворовые игры, среди которых в основном назывались прятки.

У младших школьников, которые регулярно гуляют во дворе, а таких примерно половина, принципиально другая позиция – почти все они ходят туда «общаться с другими детьми». Среди них типичными формами времяпрепровождения во дворе тоже являются место для спортивных игр, велосипедов с роликами и шалашей, но большее время занимают дворовые игры, хотя их набор опять оказался невелик. Большинство детей играют либо в прятки, либо в салки. Несколько опрошенных нами девочек регулярно

играют в «Классики» и «Скакалку», один ребенок вспомнил о «Казаках-разбойниках», несколько человек назвали «Съедобное-несъедобное», «Море волнуется», «Кошки-мышки», «Змейку». При этом родители этих детей, как и родители дошкольников, знают гораздо больше дворовых игр, в которые, по их словам, с удовольствием играли сами и хотели бы, чтобы играли их дети. Но из всех опрошенных нами родителей, только одна мама рассказывает своему ребенку о тех играх, которые ей знакомы.

При опросе детей мы старались выяснить, хотели бы они узнать об играх, в которые можно играть во дворе, и все дети проявили заинтересованность.

Проведенное нами исследование выявило обеднение репертуара дворовых игр, а в некоторых случаях даже их утрату. С чем это может быть связано? В современном обществе можно выделить три основные причины: возрастное разделение детей, упразднение дворовой культуры в принципе и преобладание семей с одним ребенком. Сегодня дети очень рано попадают в систему общественного воспитания, которая преимущественно строится по принципу одновозрастных групп. Поэтому они общаются, как правило, со сверстниками, имеющими такой же игровой опыт. Тенденция к упразднению дворов в современном городе приводит к исчезновению детских дворовых сообществ, которые преимущественно и являлись носителями игр. Нужно понимать, что если часто гуляют во дворе всего 26% детей младшего школьного возраста, то сложно найти двор, в котором одновременно находились бы дети разного возраста. Таким образом, у старших детей исчезает возможность организовать игру и обучить ей младших. С другой стороны, содержание жизни современных детей просто вытесняет дворовые игры.

О потребности в дворовых играх и их значении для развития человека, на наш взгляд, говорит и популярность этой темы в интернете. Набрав в поисковой системе «дворовые игры», мы были удивлены тому, какое количество людей старается собрать коллекцию дворовых игр детства, и играть в них во взрослом возрасте. В интернете дворовые игры характеризуются как набор способов правильного проведения досуга для дошкольников и школьников возрастной группы 6-14 лет.

В нашей стране дворовые игры являлись абсолютно доминирующим способом времяпрепровождения в дотелевизионную эпоху (до середины 1950-х), в общем доминирующим в домультимедийную эпоху (до середины 1990-х) и исчезающим в наши дни. Эти игры способствовали не только укреплению физического здоровья ребёнка, но и развивали коммуникативные навыки, «чувство локтя» и другие значимые качества. (www.Lurkmore.ru)

В настоящее время социальная ситуация сложилась таким образом, что дворовым играм нет места в жизни современных детей. Предъявляемые обществом требования к современному ребенку таковы, что основное

внимание родителей направлено на обучение, обучение и еще раз обучение.

Постепенное исчезновение дворовых игр из жизни современных детей привело к тому, что они оказались вне психолого-педагогических исследований. Создано огромное количество руководств и пособий по развитию сюжетно-ролевой игры, организации дидактических игр, детских праздников и досугов, руководству подвижными играми, но нет ни слова про дворовые игры. Таким образом, с постепенным угасанием дворовой культуры, обусловленным социально-экономической ситуацией, социализирующе-развивающие возможности дворовых игр оказались практически утеряны.

Учитывая особенности нашей жизни, необходимо разрабатывать новые формы работы, которые позволят возродить и развивать в детских сообществах традицию дворовых игр. И как нам кажется, в этих формах работы должны участвовать не только дети, но и педагоги, и родители.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.
2. Алиева Т. Кудрявцев В. Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 1997. №3. С. 87-92; №4. С. 64-68.
3. Григорьев В.М. Народные игры и традиции России. М.: Молодая гвардия, 1994.
4. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008.
5. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2009.
6. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства., М.: Флинта, 1997.

Вахрушина М.О. ©

Аспирант, практикующий психолог, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЫ В СЕМЬЕ

Потребность в самоактуализации всегда вызывала интерес в области человекознания. Современные социальные, экономические и культурные условия развития общества ставят человека перед необходимостью раскрытия

своего сущностного и творческого потенциала, поэтому особенно актуальным становится вопрос о создании условий для самоактуализации в различных сферах жизни человека. Исследование самоактуализации личности занимает ведущее место как в зарубежной гуманистической психологии, так и в отечественной психологии личности.

В современную эпоху быстрых социальных изменений, заставляющих личность постоянно перестраивать свои сложившиеся жизненные отношения и преобразовывать себя, проблема использования и развития творческого потенциала, встает качественно новым образом.

Впервые термин самоактуализация ввел в науку Курт Гольдштейн. Основное положение в его теории: главный мотив и цель человеческой жизни – самоактуализация.

А. Маслоу – один из основателей гуманистической психологии, свою работу связывал с проблемами личностного роста и развития. Самоактуализацию он определил с одной стороны как искреннюю и удовлетворяющую индивида реализацию своего творческого потенциала в жизни, с другой стороны, как процесс становления личности, развития ее потенциальных возможностей. Если мыслить жизнь как процесс выборов, то самоактуализация означает решение в пользу личностного роста в каждом выборе.

К.Роджерс считал, что самоактуализация соотносится со здоровым, полноценным развитием человека [1, с.480].

В работах Р.Ассаджоли самоактуализация рассматривается как психический рост и созревание, пробуждение и проявление скрытых возможностей человека [2, с.29-30].

На современном этапе развития науки самоактуализация личности связывается с процессом развития личности как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), субъекта свободного выбора (В.А. Петровский), смысла (Д.А. Леонтьев), самоосуществления (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь), самореализации (Д.А. Леонтьев, Л.А. Коростылева).

Процесс самоактуализации охватывает всю систему жизнедеятельности индивида и включает в себя реализацию человеком своих способностей наряду с реализацией личностного потенциала.

Семейные отношения могут активно способствовать личностному развитию при условии создания психологического комфорта, благоприятной обстановки для восстановления духовных, физических и психологических ресурсов, которые необходимы для самореализации личности.

У женщин самоактуализация в семье имеет больший приоритет по сравнению с мужчинами, поскольку семья для них является дополнительной сферой самоактуализации.

В настоящее время очень мало работ, посвященных самоактуализации личности в условиях семьи и брака. Н.Нечаева, изучая ценностные структуры сознания женщин и мужчин отмечает, что они различны: семья и любовь – главные ценности в сознании первых, работа и самореализация вне семьи – в сознании вторых [3,с.153].

По мнению Д.А. Леонтьева процесс самоактуализации женщины идет путем реализации себя в форме личностных вкладов в других людях. Материнство, как один из способов реализации себя в другом человеке – ребенке связано с гендерной ролью женщины.

Современное общество не видит в материнстве ведущей ценности. Как отмечает Л.Б. Шнейдер, существуют некоторые особенности развития материнства в современных условиях, в результате чего оно перестало занимать значительное место в иерархии ценностей женщины, оттесняется другими ценностями: поисками материального благополучия, профессиональными и др. И поддаваясь влиянию общества женщина в реализации других целей, более желаемых обществом теряет свое истинное предназначение – дарить жизнь, быть хозяйкой и женой.

Анализ литературы не дает однозначного ответа на вопрос, какую роль в самоактуализации женщины играет ее семейная деятельность. На данный период времени фактически нет исследований, которые бы занимались данным вопросом и в связи с этим возрастает интерес к проблематике – на основе чего происходит самоактуализация современной женщины в условиях семьи. На основании вышеизложенного можно констатировать, что содержание процесса самоактуализации личности современной женщины в семье не достаточно изучено.

Литература

1. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. – М.: Издат-кая группа «Прогресс», «Универс», 1994.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: Теория и пратика.-М.: «REFL-book», 1994.
3. Нечаева Н.А. Патриархатная и феминистская картины мира: на пути к типологизации//Феминистская теория и практика: Восток-Запад. Материалы конференции.- СПб; 1995.
4. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций-М; 2000.
5. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. - М., 2004.
6. Психология личности. Т.1. Хрестоматия.- Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1990.

Висакович О.Г. ©

Студентка Белорусского государственного университета

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СУПРУГОВ НА УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ БРАКОМ

Целью данного исследования являлось изучение влияния особенностей мышления супругов на степень удовлетворенности браком.

В процессе исследования решались следующие **задачи**:

1. Оценить уровень удовлетворенности браком у семейных пар.
2. Изучить особенности мышления у семейных пар с учетом удовлетворенности браком.
3. Определить степень понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров с учетом удовлетворенности браком.
4. Выявить социально-психологические особенности семейных пар с учетом удовлетворенности браком.

Гипотеза: Стиль мышления влияет на степень удовлетворенности браком.

Объектом исследования выступили 46 человек или 23 семейные пары.

Материал и методы исследования

Было проведено эмпирическое исследование влияния стиля мышления на удовлетворенность браком супружеских пар. В исследовании приняли участие 46 человек или 23 семейные пары города Светлогорска.

Таблица 1

Распределение испытуемых по возрасту

| Группы обследуемых | Средний возраст (годы) |
|--------------------|------------------------|
| Мужчины | 34,8 ± 1,7 |
| Женщины | 33,0 ± 2,1 |

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровню образования

| Группы обследуемых | Уровень образования | | | | | | | |
|--------------------|---------------------|-----|---------------------|------|----------------------|------|------------|------|
| | Среднее базовое | | Среднее специальное | | Незаконченное высшее | | Высшее | |
| | абс. числа | % | абс. числа | % | абс. числа | % | абс. числа | % |
| Мужчин | 1 | 4,3 | 8 | 34,8 | 2 | 8,7 | 12 | 52,1 |
| Женщин | - | - | 8 | 34,8 | 4 | 17,4 | 11 | 47,8 |

Количество лет в браке у 44% пар от одного до пяти лет и у 56% семейных пар более пяти лет.

Таблица 3

Распределение испытуемых по психологическому климату в семье

| Группы обследуемых | Психологический климат в семье | | | | | |
|--------------------|--------------------------------|------|--------------------|------|------------|---|
| | Хороший | | Удовлетворительный | | Плохой | |
| | абс. числа | % | абс. числа | % | абс. числа | % |
| Мужчины | 9 | 39,1 | 14 | 60,9 | - | - |
| Женщины | 6 | 26,1 | 17 | 73,9 | - | - |

У 52% семей по одному ребенку, у 9% семей двое детей и у 39% семей нет детей.

Исследование проводилось анонимно и на добровольной основе в очной форме.

В процессе исследования использовались следующие методики:

- Социальная анкета для получения общих данных. Она включает в себя данные о поле, возрасте, уровне образования, количестве лет в браке, психологическом климате и наличии детей в семье.

- Тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ), разработанный В. В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, предназначен для экспресс-диагностики степени удовлетворенности – неудовлетворенности браком, а также степени согласования – рассогласования удовлетворенности браком у той или иной социальной группы [1, 416].

- Опросник «Понимание, Эмоциональное притяжение, Авторитетность» (ПЭА). Автором методики является А.Н.Волкова. Опросник предназначен для оценки степени понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров в браке [2, 110].

- Опросник «Стиль мышления». Этот опросник предназначен для того, чтобы помочь определить предпочитаемый человеком способ мышления, а также способ задавать вопросы и принимать решения. Благодаря тесту можно отнести себя к одному из пяти мыслительных стилей: синтезатору, идеалисту, прагматику, аналитику, реалисту [3, 159].

Результаты собственного исследования

Удовлетворенность браком у семейных пар

В процессе исследования были выявлены следующие показатели удовлетворенности браком (рис. 1).

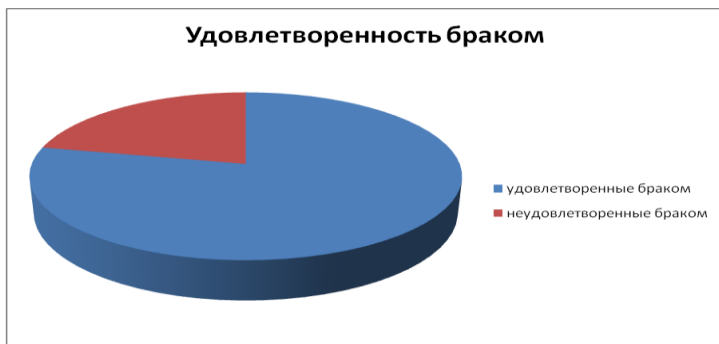


Рис. 1 – Удовлетворенность браком у семейных пар.

Таким образом, удовлетворенных браком людей больше ± 78,3%. Среди удовлетворенных браком больше мужчин – 87%.

Особенности мышления у семейных пар с учетом удовлетворенности браком

Таблица 4

Особенности мышления у мужчин и женщин

| Группы обследуемых | Стили мышления | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|-----|-----------------|------|----------------|------|---------------|------|----------------|------|
| | Синтетический | | Идеалистический | | Прагматический | | Аналитический | | Реалистический | |
| | абсол. числа | % | абсол. числа | % | абсол. числа | % | абсол. числа | % | абсол. числа | % |
| Мужчины | 1 | 4,3 | - | - | 8 | 34,8 | 13 | 56,5 | 1 | 4,3 |
| Женщины | 1 | 4,3 | 3 | 13,0 | 9 | 39,1 | 4 | 17,3 | 6 | 26,0 |

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу о том, что для мужчин более характерен аналитический и прагматический стили мышления. Доминирующим является аналитический стиль, он проявляется у 56,5% мужчин, чуть меньше – 34,8% – прагматический стиль и всего 4,3% реалистический и синтетический стили мышления.

Для женщин же, в разной степени, характерны все стили мышления: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический. Больше всего – 39,1% – прагматический стиль. 26% женщин присущ реалистический стиль мышления. Аналитический стиль мышления, доминирующий у мужчин, проявляется у женщин в 17,3% случаев. Идеалистический стиль выражен у 13% женщин, мужчинам же он не присущ вообще. И, синтетический стиль мышления проявляется, как и у мужчин, всего у 4,3% женщин.

Таким образом, среди мужчин самым распространенным стилем мышления является аналитический – 56,5%, среди женщин – прагматический – 39,1%.

Таблица 5

Особенности мышления у удовлетворенных и неудовлетворенных браком

| Группы обследуемых | Стили мышления | | | | | | | | | |
|--------------------|----------------|-----|-----------------|-----|----------------|------|---------------|------|----------------|------|
| | Синтетический | | Идеалистический | | Прагматический | | Аналитический | | Реалистический | |
| | абс. числа | % | абс. числа | % | абс. числа | % | абс. числа | % | абс. числа | % |
| Удовлетвор. | 2 | 5,3 | 3 | 7,9 | 12 | 31,6 | 15 | 39,4 | 6 | 15,8 |
| Неудовлетвор. | - | - | - | - | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 1 | 12,5 |

У людей, удовлетворенных браком, чаще всего отмечается аналитический стиль мышления – 39,4% и чуть реже – прагматический – 31,6%. В 15,8% случаев наблюдается реалистический стиль. Еще реже - у 7,9% удовлетворенных браком, идеалистический стиль и всего у 5,3% – синтетический стиль.

У неудовлетворенных браком, чаще всего наблюдается прагматический стиль – 62,5%, реже аналитический стиль – у 25% людей и лишь у 12,5% неудовлетворенных браком выявлен реалистический стиль.

Таким образом, удовлетворенные браком люди чаще имеют аналитический стиль мышления – 39,4%. Неудовлетворенные браком – прагматический стиль – 62,5% людей.

Среди мужчин, удовлетворенных браком 55,3%, удовлетворенных женщин меньше – 44,7%.

Степень понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров с учетом удовлетворенности браком

Данные оценки супругами друг друга представлены в таблице 6.

Таблица 6

Показатели понимания, эмоциональной привлекательности и уважения партнеров с учетом удовлетворенности браком

| Группы обследуемых | Показатели | | |
|--------------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Понимание | Эмоц. притяжен. | Уважение |
| Удовлетворенные | 24,2 ± 0,8 | 24,1 ± 0,8 | 17,8 ± 0,4 |
| Неудовлетворенные | 20,5 ± 0,7* | 15,8 ± 0,4* | 15,8 ± 0,3* |

Примечание: * отмечена достоверность отличий, $p < 0.05$

Из данной таблицы видно, что у удовлетворенных браком людей показатели понимания, эмоционального притяжения и уважения в среднем выше, чем у неудовлетворенных браком людей.

Таким образом, выявлены чёткие достоверные различия в уровне понимания, эмоционального притяжения и уважения супругами друг друга: у удовлетворенных браком людей они выше. Удовлетворенные браком отмечают у себя высокое понимание супруга(и), не затрудняются в интерпретации его(ее) поведения, мыслей, чувств и намерений и легко могут учитывать их при общении с ним. Они высоко оценивают привлекательность партнера, желание общаться, иметь с ним дело. Удовлетворенные браком люди принимают своего партнера как личность, разделяют его мировоззрение, интересы, мнения. Чего нельзя сказать о неудовлетворенных браком. У них низкие оценки, отсутствие ясной картины личности партнера, затруднения в интерпретации, объяснении мыслей, чувств, поступков, сложности в общении, проявляется чувство усталости друг от друга, презрение к партнеру как к личности.

Социально-психологические особенности семейных пар с учетом удовлетворенности браком

Среди удовлетворенных браком было 55% мужчин, то есть их было больше чем женщин, а среди неудовлетворенных браком, большую часть составляют женщины – 75%, мужчин всего 15%. Средний возраст удовлетворенных браком людей $34,3 \pm 1,9$ года. Неудовлетворенные браком, преимущественно люди после 45 лет.

Среди удовлетворенных браком 2,6% имели среднее базовое образование, 31,6% имели среднее специальное образование, 18,4% имели незаконченное высшее и 47,4% высшее образование.

Среди неудовлетворенных браком не было людей со средним базовым и незаконченным высшим образованием, 37,5% имели среднее специальное образование и 62,5% высшее образование.

Среди удовлетворенных браком одинаковое количество людей, живущих в браке менее пяти лет и более пяти лет. А среди неудовлетворенных браком лиц – 12,5% живут в браке три года и 87,5% живут в браке более пяти лет.

У 47,4% удовлетворенных браком лиц, не было детей, у стольких же – 47,4%, был один ребенок, и у 5,2% было два ребенка.

Среди неудовлетворенных браком лиц все имели детей. У 75% был один ребенок, 12,5% этих людей имели двух и трех детей.

Таким образом, выявлено, что среди удовлетворенных браком, чаще встречались мужчины (55%). Средний возраст удовлетворенных браком был меньше, чем неудовлетворенных браком. Они чаще имели высшее

образование, у них было существенно меньше детей в семье и у них меньше стаж семейной жизни.

В результате исследования получили следующие выводы:

1. Удовлетворенных браком людей больше – 78,3%. Среди удовлетворенных браком преобладают мужчины – 87%. Среди мужчин, были удовлетворены браком 55,3%, удовлетворенных браком женщин было меньше – 44,7%.

2. Среди мужчин самым распространенным стилем мышления является аналитический – 56,5%, среди женщин – прагматический – 39,1%.

Удовлетворенные браком люди чаще имеют аналитический стиль мышления – 39,4%. Неудовлетворенные браком – прагматический стиль – 62,5% людей.

3. Выявлены чёткие достоверные различия в уровне понимания, эмоционального притяжения и уважения супругами друг друга: у удовлетворенных браком людей они были выше.

4. Социально – психологические особенности удовлетворенных браком людей были следующими: выявлено, что среди удовлетворенных браком, чаще встречались мужчины (55%). Средний возраст удовлетворенных браком был меньше, чем неудовлетворенных браком. Они чаще имели высшее образование, у них было существенно меньше детей в семье и у них меньше стаж семейной жизни по сравнению с неудовлетворенными браком людьми.

Гипотеза исследования доказана: стиль мышления влияет на удовлетворенность браком, у удовлетворенных браком лиц чаще аналитический стиль мышления, у неудовлетворенных браком – прагматический стиль мышления.

Литература

1. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Изд-во Эксмо, 2006. - 416 с.
2. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. - 1985. - № 5. - С.110.
3. Егоров, Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.- с. 159-170.

Гареев Р.Р. ©

Аспирант, ассистент кафедры Гостиничного и туристического бизнеса
РЭУ им. Г.В. Плеханова

ТИПОЛОГИЯ КОНФЛИКТНЫХ ГОСТЕЙ ГОСТИНИЧНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Конфликты с гостями часто встречаемое явление в работе любого гостиничного предприятия. Особенно конфликт с гостем часто встречается в работе гостиничных служб приёма и размещения, эксплуатации номерного фонда и общественного питания, т.е. там, где происходит визуальный и физический контакт между работником и гостем.

Опираясь на статистические данные и исследования известных российских психологов и конфликтологов, можно говорить о том, что Основными конфликтующими группами являются люди в возрасте от 35 до 65 лет, которые, во время проживания хотят получать максимальные удобства за потраченные ими деньги. При неудовлетворении своих пожеланий и ожиданий от обслуживания, данная группа гостей гостиничного предприятия будет требовать того, чего хочет непосредственно через конфликт с персоналом.

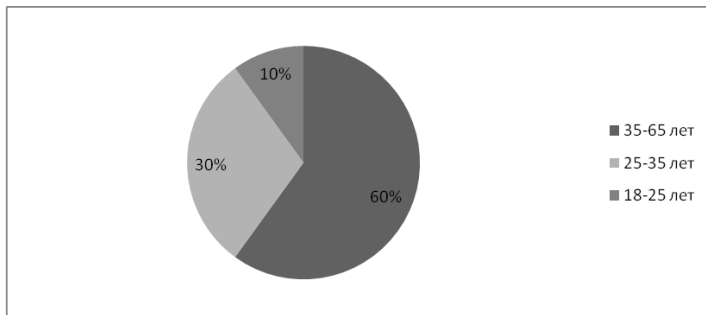


Рис. 1. Средний возраст конфликтующих в гостинице

Вторая группа конфликтующих в возрасте от 25 до 35 лет также требуют максимального комфорта при проживании, но в данном случае они ни столь конфликтны и все проблемы могут решаться с помощью диалога, до созревания конфликтной ситуации.

Наконец третья группа молодых людей от 18 до 25 лет, минимально требовательны к сервису и несколько не заинтересованы в удовлетворении

своих потребностей через конфликт.

Безусловно, что данные, указанные выше являются примерными, так как каждая личность индивидуальна и требования у каждого индивидуальны, а степень стремления к конфликту тем более.

Трудные гости могут не только испортить отдых другим проживающим, но и затеять серьёзный скандал, который принесет гостинице весьма много проблем.

В конфликтологии принято выделять следующие типы конфликтных личностей:

1. **«Демонстративные».** Характеризуются стремлением быть всегда в центре внимания, пользоваться успехом. Даже при отсутствии каких-либо оснований могут пойти на конфликт, чтобы хоть таким способом быть на виду.

2. **«Ригидные».** Эти люди отличаются честолюбием, завышенной самооценкой, нежеланием и неумением считаться с мнением окружающих. Поведение их отличается бесцеремонностью, переходящей в грубость.

3. **«Неуправляемые».** Эти люди отличаются импульсивностью, непродуманностью, непредсказуемостью поведения, отсутствием самоконтроля. Поведение - агрессивное, вызывающее.

4. **«Сверхточные».** Это особо скрупулезные, подходящие ко всем (начиная с себя) с позиций завышенных требований люди. Всякого, кто не удовлетворяет этим требованиям, подвергают резкой критике. Характеризуются повышенной тревожностью, проявляющейся в подозрительности. Отличаются повышенной чувствительностью к оценкам со стороны окружающих.

5. **«Рационалисты».** Расчетливые люди, готовые к конфликту в любой момент, когда есть реальная возможность достичь личных целей.

6. **«Безвольные».** Отсутствие собственных убеждений и принципов может сделать безвольного человека орудием в руках лица, под влиянием которого тот оказался. Опасность этого типа происходит из того, что чаще всего безвольные имеют репутацию добрых людей, от них не ждут никакого подвоха. Поэтому выступление такого человека в качестве инициатора конфликта воспринимается так, что его «устаами глаголет истина».

В психологии гостиничного обслуживания существует своя типология конфликтующих. Обычно психологи выделяют следующие роли, которые чаще всего исполняют агрессивно настроенные туристы:

Гость - Конкурент. Убеждает персонал гостиницы, что предложенные ему номер, услуга и прочее его не удовлетворяют, и он срочно требует замены.

Гость - Доминатор. Постоянно захватывает инициативу и подавляет собеседника, т.е. работника отеля. Его желание доминировать проявляется в постоянной демонстрации собственного «Я». Доминатор, пользуясь

«эфектом масс», способен существенно влиять на формирование коллективного поведения. Практика гостиничного дела знает много примеров, когда лидер туристской группы заражает всю группу идеей о том, что услуги, предоставляемые гостиницей, оказываются некачественными и предоставляются не в полном объёме.

Гость - Миссионер. Любит поучать сотрудников гостиницы, так как имеет много соображений и идей, и он обычно высказывает их с важным или высокомерным видом, ссылаясь на свои знания и опыт.

Гость - Антагонист. Возражает против любого предложения. Его агрессивность может выражаться либо сдержанно и логически аргументировано (рациональный антагонист), либо враждебно (запугивающий антагонист). Рациональный антагонист делает вызов персоналу гостиницы тем, что задаёт ему трудные вопросы, часто выходящие за рамки его компетенции. Запугивающий антагонист оспаривает все предложения, высказывает не относящиеся к делу комментарии, подкрепляя их соответствующими жестами.

Гость - Уточнитель. В вопросах, в которых требуется согласие, решительно заявляет, что согласие невозможно. На любой вопрос сотрудника гостиницы он отвечает: «смотря что...», «смотря как...», «смотря по обстоятельствам...». Такой гость также часто вызывает раздражение у персонала гостиницы, провоцируя грубость, скандалы, нервозность, что, с одной стороны, заставляет компрометировать уровень сервиса гостиницы, а с другой – нарушать условия отдыха в ней другим проживающим.

Гость - Весельчак. Во всём видит повод для веселья и своих острот, причём эти остроты возникают у него по неожиданной ассоциации вроде: «А вот у нас был случай» или «На эту тему есть хороший анекдот». Но нередко юмор подобного гостя имеет целью унижения и даже оскорбления персонала гостиницы.

Рост числа жалоб на рынке гостиничных услуг обусловлен рядом факторов. Во-первых, гости стали более осведомлены о своих правах и обязанностях гостиничных предприятий и склонны настаивать на своих правах. Во-вторых, возросший спрос на гостиничные услуги способствует вхождению на рынок новых отелей, менее опытных и менее обеспеченных ресурсами.

Значительная часть претензий возникает из-за недостоверной рекламы, слабой подготовки договорной документации и небрежность в её оформлении, несоответствия качества и набора оказываемых услуг заявленным в договоре. Зачастую турист в значительной мере не представляет, что он приобретает на самом деле, а персонал отелей недостаточно чётко формулирует обязательства по предоставлению всего комплекса гостиничных услуг, оплачиваемых клиентом.

Все жалобы в гостиничном деле можно условно разделить на четыре категории:

1. Невыполнение или ненадлежащее исполнение гостиничных услуг.

Разница между тем, что обещает отель или турфирма, поселившая туда туристов, и тем, что турист получает на самом деле, может варьироваться от незначительной до полностью неприемлемой. Самые распространенные причины таких жалоб: предоставление отеля низшей категории (или с меньшим количеством услуг), чем обещали; отмена дополнительных услуг; отсутствие бытовых условий (горячей воды, кондиционера и т.д.).

2. Несвоевременное информирование гостей об изменениях в условиях обслуживания.

Договорами о предоставлении гостиничных услуг допускаются незначительные изменения, например, заменить гостиничное предприятия на равноценное, то есть того же класса, при условии невозможности на данный момент предоставления мест в желаемом отеле с согласия клиента. В случае если замена происходит с понижением класса обслуживания, то турфирма или отель обязаны возместить разницу в цене. К сожалению, это происходит не всегда.

3. Недостоверная или неточная информация о гостиничном продукте.

Гостиница не всегда добросовестно выполняет возложенную на него обязанности предоставлять гостям полную и исчерпывающую информацию о своих услугах и качестве проживания, умалчивает иногда о каких-либо особенностях. В лучшем случае это приводит к дополнительным финансовым расходам туристов или к невозможности воспользоваться той или иной услугой.

4. Составление и подписание договора, ущемляющего права потребителя.

Договор, заключаемый при покупке гостиничной услуги, – это соглашение между гостем и гостиницей. Он должен содержать в себе существенные условия, указанные в законодательных актах, четкие положения относительно ответственности отеля перед клиентом, так как в ряде случаев изменения происходят не по вине отеля.

Итак, персоналу гостиницы для преждевременного выявления конфликтных личностей, а также минимизации и предотвращения конфликтных ситуаций с проживающими, особое внимание следует уделить рассмотрению типологии конфликтных гостей и часто возникающих жалоб. Даже самые неожиданные жалобы не должны оставаться без внимания, т.к. согласно исследованиям, проведенным Международной ассоциацией обслуживания клиентов в США, 91% недовольных гостей больше никогда не воспользуются услугами данной гостиницы и вдобавок расскажут обо всем

минимум девяти собеседникам. 54-70% снова воспользуются услугами, если их претензии будут удовлетворены. А если они будут удовлетворены очень быстро, то эта цифра возрастёт до 95%.

Ни одна жалоба не должна оставаться нерассмотренной. Справедливые жалобы посетителей должны подлежать безусловному удовлетворению. Рассмотрение жалоб и заявлений гостей должно осуществляться в соответствии с действующими нормативными документами, т.е. регистрироваться в специальном журнале.

Юридическая практика свидетельствует, что большинство конфликтов и споров, возникающих в сфере гостиничного дела, устраняется сторонами самостоятельно, без вмешательства государственных судебных органов и имеет форму мирового соглашения. В случае, когда стороны не согласны с принятым решением и обращением в суд пострадавшей стороной всё равно состоится, досудебное урегулирование призвано уточнить характер и объем требований, а также проверить доказательственную базу иска, направляемого в суд. Но совершенно необязательно доводить конфликтную ситуацию до данной стадии.

Литература

1. «Кодекс корпоративной культуры» ООО «Славянская Гостиница и Деловой Центр».
2. Федцов В.Г. Культура гостинично-туристского сервиса: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 503 с.
3. Кусков А.С. Гостиничное дело: Учебное пособие. – М.: ИТК «Дашков и Ко», 2009. – 328 с.
4. <http://www.oilru.com/sp/5/218/> - Типология конфликтных личностей.

Генс Е.Г. ©

Филолог-специалист (МГУ), психология – магистр (ВШЭ),
психолог HR-службы, ЗАО «Ланит»

ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ С ПИСЬМЕННЫМ ТЕКСТОМ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

В современном мире информационных технологий все большую актуальность, в том числе и в психологии, приобретают вопросы, связанные с пониманием, интерпретацией и анализом текстов. Развитие дистанционных

психотерапевтических практик заставляет обращаться к использованию такого инструмента, как письменный текст. Несомненно, в психологии текст издавна является ключевым инструментом познания личности, однако речь в первую очередь идет об устном тексте. Возможности работы с письменным текстом до конца не изучены; тем не менее, нам представляется, что он обладает большим потенциалом как в традиционной, так и в дистанционной работе, и в практике самопознания. Несмотря на то, что компьютерный текст лишен не только ряда значимых параметров устной беседы (как-то: жесты, интонации, паузы и пр.), но и возможности графологического анализа, в нем содержится много значимой для психолога информации. Со стороны клиента, несмотря на то, что печатный текст не обладает некоторыми значимыми характеристиками рукописного произведения (материальный носитель, физическое усилие, «нестираемость»), это не умаляет его ценности как акта творчества и самопознания.

Текст, как отражение индивидуального мира Личности, приобретает особую значимость в рамках «понимающей» парадигмы в психотерапии, ориентированной на постижение «уникального субъективного смысла переживаний и суждений каждого конкретного человека» [9], и представленной, в том числе, экзистенциально-аналитическим направлением. Интерес к языку в ряде «понимающих» подходов (нарративная психология, дискурсивная психология, гештальт-психология, т.д.) [1, 5, 6] связан с пониманием значимой конституирующей роли языка. Усваивая язык, человек неизбежно усваивает и некоторую систему категорий, исходя из которой он воспринимает и структурирует свою реальность. Система, однако, допускает гибкость; воздействуя на нее, возможно вносить изменения в субъективное восприятие реальности человеком.

На первый взгляд может показаться, что подобная позиция, разделяемая практически всеми «языковыми» подходами, противоречит экзистенциальной идее «свободного бытия человека», не имеющего предзаданности [9]. Однако, во всех версиях экзистенциальной философии в той или иной форме присутствует идея о существовании определенных объективных рамок, об ограниченности человеческой свободы (от «заброшенности» в Мир у Хайдеггера [8] до детерминированности физического и психического измерений человека у Франкла и Лэнгле [3, 7]). На наш взгляд, эти же правила применимы и к языку: *человеческая свобода – это свобода выбора в рамках существующей реальности*. Можно провести параллель и с антропологической моделью Франкла [3]: тогда набор языковых средств представляет собой аналог детерминированной психофизической плоскости, а текст, будучи проявлением человеческой свободы обращения с языком, соответствует Духовному измерению. Таким образом, допущение влияния языка на человека не отрицает Свободы последнего, но лишь определяет ее рамки.

Экзистенциальный анализ по А.Лэнгле можно определить как «феноменологическую психотерапию, направленную на раскрытие личности как духовной сущности человека с тем, чтобы помочь человеку в обретении свободного и полного (в эмоциональном и духовном смысле) проживания жизни» [3]. Задача экзистенциального анализа – в том, чтобы способствовать проживанию клиентом своего духовного начала. Одним из средств, призванных развить способность к диалогу и встрече с самим собой, является самопознание.

Хорошим упражнением на самопознание является написание рефлексивных текстов соответствующей тематики. Как уже было сказано, текст есть проявление свободы человека, и его духовного начала. Процесс работы над подобным текстом – это, по сути, диалог с самим собой, в ходе которого человек уделяет себе больше времени и внимания. Это хорошая тренировка навыка обращения к себе. Подобное упражнение представляет собой практику актуализации и проживания человеком своего духовного измерения. Серьезное преимущество письменной формы самопознания в том, что она, требуя одновременно реализации в деятельности, не позволяет автору «утонуть» в своем внутреннем мире, уходя от мира внешнего, т.е. дает возможность избежать той «опасности самопознания», от которой предостерегали представители логотерапии [4]. Помимо этого, результирующий текст обеспечивает ценный диагностический материал, представляя собой модель субъективного восприятия и проживания жизни его автором, а также может использоваться как консультативный элемент, благодаря своему структурирующему и формирующему значению.

Проведенное нами пилотажное исследование [2] показало, что, даже при достаточно формальном анализе, по тексту самопознания можно делать выводы о соотношении «исполненности» четырех базовых мотиваций [3] у человека, а также об актуальных на текущий момент экзистенциальных темах. Мы предприняли также попытку работы с письменным текстом, когда инструкция к его написанию содержала ряд вопросов экзистенциальной тематики. В таком случае, подобная работа обладала ресурсным значением, обеспечивая определенную опору и поддержку клиента. Вероятно, структурирующее значение письменного текста может также представлять собой большую ценность при работе с определенными типами личностных нарушений.

Текст, как продукт творческой деятельности, всегда ориентирован на читателя, и, тем самым, является формой внешнего диалога с Миром. Однако в качестве предпосылки возникновения он всегда имеет диалог внутренний – диалог Автора с самим собой в процессе творчества. «Двойное соотнесение» человека с собой и с миром может происходить через текст. Для иллюстрации данного положения можно использовать известный рисунок из книг А.Лэнгле:

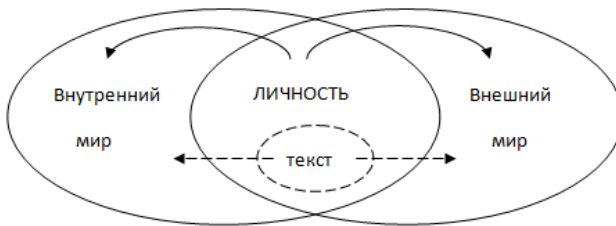


Рис.1. Двойное соотнесение личности с миром через текст

Таким образом, письменный текст обладает значительным потенциалом как средство актуализации духовного измерения и внутреннего Диалога человека. Метод письменного самопознания полностью согласуется с теоретической моделью экзистенциального анализа, и ориентирован на развитие личности через творчество. Несомненно, письменный текст не является единственной формой диалогического взаимодействия с собой и с миром. Однако, в соответствии с экзистенциально-аналитическим подходом, осваивая одни формы некоего взаимодействия или отношения, мы приобретаем базу для освоения других. Таким образом, упражняясь в создании письменных текстов самопознания, мы в той или иной степени приобретаем способность и к другим формам Диалога с собой и с миром.

Литература

1. Булюбаш И.Д. Я тебя слышу. Феномены языка и речи в практике гештальт-терапевта. Самара, 2008.
2. Генс Е.Г. «Экзистенциально-рефлексивный анализ текстов самопознания», 2001. Выпускная квалификационная работа на соискание степени магистра психологии, ГУ ВШЭ.
3. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М., 2005
4. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов. // Московский психотерапевтический журнал, 2002, №4.
5. Уайт, М., Эпстон, Д. Нарративные средства достижения терапевтических целей. 1990.
6. Филипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ: теория и метод. Харьков, 2008.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990
8. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997
9. Ясперс К. Введение в философию. Минск, 2000

Голоюс Е.А. ©

Ассистент кафедры прикладной психологии,
Пензенский государственный педагогический университет
им. В.Г. Белинского

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Дошкольный возраст вносит большой вклад в психическое развитие ребенка. За период от 3 до 6 лет ребенок приобретает многое из того, что остается с ним надолго, определяя его личность. Как известно, дошкольники являются в этот период очень хорошими наблюдателями и то, что они видят вокруг, всё проецируют на себя. В настоящее время социальная ситуация развития современного дошкольника качественно отличается от социальной ситуации развития дошкольника 90-х, и тем более 80-х годов. Это проявляется в увеличении числа информационных технологий, дети с младенчества окружены радио-нянями, музыкальными модулями, развивающими ковриками, родители с пеленок начинают учить детей читать, разговаривать на иностранных языках и т.п. При этом родительское общение зачастую подменяется различными техническими средствами, такими как, например, телевизор, компьютер и т.п. Поэтому мы решили выяснить, что же является значимым для современного дошкольника.

По данным ЮНЕСКО современные дошкольники 3-6 лет заняты просмотром телевизора, и в частности мультфильмов, в среднем 3-4 часа в день, что составляет около 25 часов в неделю. Это на порядок превосходит время их общения со сверстниками и взрослыми [2]. В связи с этим возникает вопрос о том, что смотрят дети в эти 25 часов в неделю и к чему это приводит.

Нами было проведено исследование, целью которого было выявить, какое влияние оказывают СМИ на формирование личностных характеристик дошкольника. Исследование проводилось в течение 2010-2011 года, на базе детских садов г. Пензы. Общую выборку составили 200 человек, 100 из которых дети в возрасте от 5 до 7 лет, при этом 50 из них обследовались дважды с интервалом в полгода (конец обучения в старшей группе и середина учебного года в подготовительной группе), и 100 человек – их родители. Были использованы методы беседы, анкетирование, наблюдение и метод экспертных оценок, выявляющие личностные особенности дошкольников.

Для выявления любимого занятия дошкольников, детям предлагалось ответить на вопрос о том, чем они любят заниматься дома. В результате чего оказалось, что предпочитаемым занятием современного дошкольника

является просмотр телевизора. При этом мы обнаружили увеличение количества данных ответов за полгода с 9% до 44%. На втором месте по предпочитаемым занятиям стоит рисование, как в первом, так и во втором исследовании его выбирают 21% и 19% исследуемых детей, соответственно. Такой вид занятий, как игра с игрушками, выбирают в качестве предпочитаемого, 26% детей в первом исследовании и только 12% во втором. При этом в качестве основы игры зачастую использовались сюжеты из популярных мультипликационных или художественных сериалов. Интеллектуально направленные занятия (конструктор, чтение и т.п.) выбирают только 9% опрошенных респондентов и в первом и во втором опросе. Также среди предпочитаемого занятия дети отмечали игру на компьютере. Данное занятие выбрали 9% детей при первой встрече и 7% во второй. На предпоследнем месте оказались спортивные занятия (гимнастика, зарядка), их выбрали 9% испытуемых в первом исследовании. Последнее место среди предпочитаемых занятий занимает помощь по дому, его выбирают только 5% детей. Интересным оказался тот факт, что во втором исследовании два последних занятия дети не упоминали в своих ответах. Проанализировав результаты первой и второй бесед, мы видим, что за полгода произошел качественный сдвиг интересов детей в сторону пассивной формы проявления активности. По мнению Соколовой М., возросшая потребность в пассивном отдыхе может быть объяснена увеличением интеллектуальной нагрузки в подготовительной группе детского сада. [1]

Получив такое огромное количество ответов с телевизионной направленностью, мы продолжили изучение деятельности дошкольников и предложили им «поиграть в мультфильм или героя», наблюдая при этом за их игрой. В результате чего мы обнаружили, что детям сложно воспроизвести сюжетную линию, перевоплотиться в героев. Игра детей отражает лишь внешние характеристики героев: движения, фразы и т.п. Например, мальчик 6 лет, очень любит телесериал «Доктор Хаус». В играх часто копирует походку доктора Хауса (хромоту), повторяет его диагнозы, говорит, что в будущем выберет профессию врача. Со слов воспитателей, когда сериал закончился ребенок целую неделю ходил «сам не свой», переживая по поводу того, что теперь ему не в кого играть. Игра другого мальчика в Человека-Паука содержала много высказываний «Я Человек-Паук» и хаотичные движения игрушкой в разные стороны. Игра девочек с куклами Винкс состояла преимущественно из хлопанья крылышками и перемещения кукол в пространстве, переодевания одежды.

Психологи отмечают, что современным героям сложно полноценно подражать. [1] Дети часто не могут ответить на простые вопросы - «О чем этот мультфильм? Почему нравится тебе тот или иной герой? Какой он?». Нередко дети даже затрудняются определить пол героя («я не знаю, кто это, может

мальчик, а может девочка») или его принадлежность к какой-либо группе (людей, животных, сказочных персонажей). Дети не воспринимают и не воспроизводят в игре сюжет, который может в принципе остаться не понятным, с его завязкой, кульминацией и развязкой, несмотря на то, что дошкольники смотрят один и тот же мультфильм несколько раз, а любимые 15-20 раз подряд. Одна мама поделилась своими наблюдениями, что ее дочь (в возрасте 3,5 лет) смотрит мультфильм или один и тот же эпизод до тех пор, пока не выучит его наизусть. При этом мама рассказывала об этом с гордостью, объясняя это тем, что ребенок развивает свою память. В нашем исследовании мы отмечали, что в игровой деятельности детей есть короткая стадия, когда ребенок по несколько раз повторяет рисунок движений героев, их мимику и жесты, иногда добавляя фирменные словечки или фразы. Это единственное, что остается после просмотра. Смысла происходящих событий (если он вообще там есть), дошкольники не усваивают.

Анализируя результаты двух опросов и наблюдений за детьми, мы можем сделать вывод о том, что телевидение занимает одно из центральных мест в жизни современного дошкольника. Во-первых, просмотр телевидения является предпочитаемым занятием, заменив при этом игровую деятельность. Но, даже в игровой деятельности детей отчетливо прослеживается влияние мультипликационных героев, которые предлагают уже готовые игровые сюжетные линии. В ходе своих ответов, многие дети утверждали, что любят одновременно смотреть телевизор и играть в игрушки. На наш взгляд такая ситуация может негативно сказаться на развитии детей, так как во-первых, нагрузка на мозг многократно увеличивается, а во-вторых, происходит непроизвольное усвоение информации, транслируемой с телеэкрана. Многие зарубежные учёные говорят о «зомбированности детей», ведь родители, как правило, не отслеживают содержание телепередач или телеканалов.

Интересными оказались результаты беседы с детьми о любимых сказках, книгах, историях: 42,2 % детей ответили, что им нравятся книги о мультипликационных героях; у 24% детей любимыми являются русские народные сказки; у 14% детей любимыми являются сказки зарубежных писателей; у 11,3% детей любимая сказка – сказка русских писателей; у 8,5% детей нет любимых сказок, книг или им не читают их (по словам детей). Данные результаты косвенным образом подтверждают наше предположение о влиянии на личность дошкольника содержания телевизионных передач. Исходя из этих результатов, мы видим, что больше 50% детей заменяют обычные сказки на истории о мультипликационных героях. У многих детей складывается впечатление, что книги пишутся уже после того, как созданы мультфильмы, а не наоборот. И это отчасти, правда, ведь если проанализировать современные детские книги, то можно сделать вывод о том, что достаточно высок процент книг, досконально описывающих серии того же

Лунтика, или Микки-Мауса и его друзей и т.п.

Полученные результаты исследования привели нас к следующему шагу – выяснить какие мультфильмы являются любимыми у современных дошкольников. Были получены следующие результаты: у 47,9% детей любимыми являются современные зарубежные м/сериалы (Финис и Ферб, Черепашки – ниндзя, Винкс, Спанч Боб и др); у 12,7% детей любимыми являются советские м/ф; 12,7% детей смотрят современные российские мультсериалы («Лунтик», «Смешарики»); у 11,3% детей любимыми являются зарубежные полнометражные м/ф; у 9,9% детей любимыми являются старые зарубежные м/сериалы (Том и Джерри).

Анализируя результаты данного опроса, мы видим, что у 69,1% детей 5-6 летнего любимыми являются зарубежные мультфильмы. По мнению Соколовой М. такое увлечение зарубежными мультфильмами может приводить к следующим явлениям:

1. Многие современные мультсериалы характеризуются легкостью, поверхностностью и развлекательностью сюжета, что способствует в свою очередь низкому уровню осмысления мультфильма и его восприятию только на иррациональном уровне.

2. Во многих мультфильмах герои обладают сверхспособностями, что может приводить с одной стороны к постоянной потребности в сравнении с другими, поиска возможностей превзойти других, феномен чувства превосходства, а с другой – к чувству собственной неполноценности.

3. Гендерная адресация мультфильмов может приводить к возникновению препятствий для общения и совместных игр.

4. Поступки героев носят примитивный и стереотипный характер. Они предсказуемы.

5. Возрастная адресация современных мультфильмов также вызывает множество вопросов и сомнений. Само слово «мультфильм» предполагает зрителя дошкольного и младшего школьного возраста. Большинство зарубежных мультфильмов сегодня адресовано более старшей возрастной аудитории, однако смотрят их преимущественно малыши, начиная с 2-3 лет. [1]

В нашем исследовании, нами также был проанализирован вопрос о взаимосвязи между проявлением личностных особенностей и предпочитаемыми телевизионными передачами. В результате мы выявили следующие закономерности. Дети, которые предпочитают смотреть телесериалы, обладают повышенной эмоциональностью и эмпатийностью. И, на наш взгляд, просмотр этих передач лишь усиливает данные качества. Дети, которые выбирают м/ф, где главными героями выступают трансформеры, инопланетяне, обладают слабо выраженными коммуникативными навыками, проявляют замкнутость, внешнюю холодность, погруженность в свой внутренний мир. Эта группа детей также предпочитает смотреть детективные

фильмы (например, «Побег», данный фильм демонстрировался на момент исследования, где главный герой фильма обладал схожими качествами). Дети, которые отличались выраженными лидерскими качествами, часто нарушали правила и нормы поведения, стремились доминировать над сверстниками, выбирали, во-первых, интеллектуальные передачи («Вопрос на засыпку», «Спроси у Всезнамуса»), во-вторых, ироничные сериалы для взрослых («Воронины», «Очень смешное видео», «Маргоша», «Универ») – в которых часто герои унижают друг друга, не стесняясь в выражениях, в-третьих, данные дети смотрят достаточно агрессивные мультипликационные сериалы («Человек-паук», «Черепашки-ниндзя»). Данное сочетание передач как нельзя лучше отражает психологические качества этого типа: интеллектуальность, язвительность, стремление подчинить себе других и т.д. Высокий уровень тревожности и неуверенности в себе отмечался у детей, которые часто выбирают для просмотра «Том и Джерри», «Микки Маус». Отличительная особенность данных мультфильмов состоит в том, что на протяжении мультфильма герои взаимодействуют между собой, причиняя вред друг другу (на них что-то падает, они куда-то врезаются), в результате чего у ребенка может развиваться чувство тревоги, замкнутость, недоверие к окружающему миру. Инфантильные качества, такие как несамостоятельность, зависимость от мнения окружающих отмечались у детей, которые затруднялись вспомнить названия просматриваемых передач (смотрю передачи, но не помню, как называются).

Подводя итоги нашего исследования, хочется отметить, что, несмотря на появление в последние годы детских каналов, привлечение к разработке передач педагогов и психологов, проблема негативного влияния телевидения на ребенка остаётся. Кроме того, в большинстве своём родители, включая телевизоры своим детям, стремятся заменить им себя, а родительское внимание, тепло и любовь не заменит никакая «Теленья» или «Карусель».

Литература

1. Соколова М. Мультфильмы для современных дошкольников.
2. Цилуйко М.В. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. - № 1. – с. 75-87.

Горбунова С.Б. ©

Педагог-психолог высшей категории ГБУ СО МО «Наро-Фоминский реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями «СКАЗКА»

СТАНЬ САМИМ СОБОЙ

Метод sand-play (дословно – песочная игра) уже известен в России. Он представляет собой одну из необычных техник аналитического процесса, во время которого ребенок (а иногда и взрослый) строит собственный мир в миниатюре из песка и небольших фигурок. Это метод, имеющий за собой интересное прошлое, устоявшиеся основы теории и техники в настоящем и перспективное будущее.

Ребенок выражает на песке то, что спонтанно возникает в течение занятия. Множество фигур и материалов необходимо для того, чтобы дать ребенку стимул создавать собственный мир. Ребенок не может рассказать нам о своих сложностях как взрослый, но он может сделать это при помощи песочных картин.

Однажды, убирая просыпанную соль, я обратила внимание на то, что это необыкновенно приятный материал. Тогда и появилась идея заменить песок солью.

Слово "соль" произошло от латинского слова "sal", которое происходит от греческого термина "hals" – означающего "море", а минералогический термин поваренной соли – галит. Это минерал, который является основным питательным веществом для существования жизни. Так появилось название новой методики-**галитотерапия**.

Метод галитотерапии эффективно используется в работе с детьми от пяти лет (а также, как один из этапов в работе с подростками и взрослыми)

Соль, как естественный природный материал, обладает уникальными свойствами и способностью вызывать образы определенного характера, которыми не обладают другие материалы. Человек, руки которого прикасаются к ней, инстинктивно пытается придать определенную форму своим чувствам и мыслям...

Так галитотерапия становится удивительным способом общения с миром и самим собой; способом снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне, что повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. Галитотерапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, собрать свой неповторимый образ, картину мира.

Накопленный опыт самостоятельных конструктивных изменений человек переносит в реальность.

В галитотерапии используется пластмассовый ящик стандартного размера, йодированная соль и коллекция миниатюрных фигурок. Коллекция включает в себя все, что встречается в окружающем мире. Используются фигурки реальные и мифологические, созданные человеком и природой, привлекательные и ужасные. Использование естественных материалов позволяют ощутить связь с природой, а рукотворные миниатюры – принять то, что уже существует.

Галитотерапия позволяет делать видимым то, что не имеет словесных форм для своего выражения. "Нередко руки сами знают, как решить головоломку, которую напрасно пытался решить интеллект" (Карл Юнг).

Задачи галитотерапии согласуются с внутренним стремлением ребенка к самоактуализации. В этом галитотерапия ориентирована на то, чтобы помочь ему:

- развить более позитивную Я-концепцию;
- стать более ответственным в своих действиях и поступках;
- выработать большую способность к самопринятию;
- в большей степени полагаться на самого себя;
- овладеть чувством контроля;
- развить сензитивность (чувствительность) к процессу преодоления трудностей;
- развить самооценку и обрести веру в самого себя.

Цель такой терапии – дать возможность ребенку быть самим собой.

Формы и варианты галитотерапии определяются особенностями конкретного ребенка, задачами работы и ее продолжительностью. Игровые методы могут применяться:

- с целью диагностики;
- с целью оказания первичной психологической помощи;
- в процессе краткосрочной психотерапии;
- в процессе долгосрочного психотерапевтического воздействия;
- в процессе обучения;
- в работе с ребенком не только психолога, но и логопеда, и дефектолога, и воспитателя.

Игра ребенка является символическим языком для самовыражения. Манипулируя игрушками, ребенок может показать более адекватно, чем выразить в словах, как он относится к себе, к значимым взрослым, к событиям в своей жизни, к окружающим людям.

Галитотерапия дает средства для разрешения конфликтов и передачи чувств. Игрушки вооружают ребенка подходящими средствами, являются той средой, в которой может осуществляться самовыражение ребенка.

Во многих случаях галитотерапия выступает в качестве ведущего метода коррекционного воздействия (как, например, при наличии у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений невротического характера). В других случаях – в качестве вспомогательного средства, позволяющего стимулировать ребенка, развить его сенсомоторные навыки, снизить эмоциональное напряжение и т.д. Можно использовать ее также в качестве психопрофилактического, развивающего средства.

При помощи галитотерапии каждый найдет свое:

дети с заниженной самооценкой, повышенной тревожностью и застенчивостью обычно охотно выбирают фигурки и переключают на них свое внимание. Дети же с неустойчивым вниманием весьма экспрессивны; игра дает им богатые кинестетические ощущения. Агрессивные дети получают возможность бороться со своим гневом, выбирая персонажей, символизирующих «агрессора» и его «жертву».

У галитотерапии есть и определенные преимущества перед песочной терапией. Соприкосновение с йодированной солью пополняет запасы организма ребенка йодом в физиологических микродозах, что актуально в нашем эндемичном регионе. Кроме того вдыхание мелких частиц соли способствует очищению дыхательных органов, благоприятно действует при бронхолегочных, кожных и аллергических заболеваниях, при лечении ЛОР-патологий.

Гусейнов Э.Д. ©

Аспирант, Московская академия образования Натальи Нестеровой

ВЕРОЯТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ МЫСЛЕННОГО ВНУШЕНИЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМОГО ПОСРЕДСТВОМ СНОВИДЕНИЯ

Как отмечал еще В.М.Бехтерев – необходимым условием мысленного внушения, то есть, трансляции мысли от одного человека к другому без какого-либо физического посредства, является состояние, близкое к гипнозу [1: 335]. Очевидно, таким состоянием является сон и, в частности, сновидение, в котором весьма часто приходится сталкиваться с данным феноменом, о чем можно судить по результатам работ С.Криппнера [2]. Более подробное объяснение мысленного внушения в сновидении необходимо, как в теоретическом, так и в практическом смысле, в связи с чем, как и при

прогностическом моделировании любой ситуации, может быть предложен вероятностный и точный подход. В описываемом случае, в виду пока еще недостаточного количества экспериментального материала, вероятностный подход является более предпочтительным, а сама вероятность может быть связана с волевым изменением восприятия человека.

Таким образом, приступая к рассмотрению явления с вероятностной стороны, необходимо определиться – чем же является восприятие. При этом определение такое не может быть неточным, поскольку любая модель предполагает оперирование точными исходными понятиями, хотя сама в конце и может давать оценочный результат. Таким образом, что-то на начальном уровне выдвигается в виде гипотезы, а точнее – аксиомы, не требующей доказательств, но, возможно и желательно, имеющей предпосылки. За такую аксиому в данном случае можно принять то, что сознание человека является совокупностью сознаний его физических частей и, в пределе, сознаний наименьших частиц, известных в современной физике. Частицы эти принимают конечный вид, то есть, могут быть описаны конечным образом по конечному числу параметров. Таким образом, все сознание человека может быть описано конечным образом, то есть, является точно определенным, что и требуется для построения модели. Иными словами, сознание рассматривается, как аддитивное явление, проявляющее свойство, подобное свойствам его компонент. При этом, некогда, до времен квантовой физики, можно было бы определить сознание человека, как совокупность сознаний атомов или даже молекул, его составляющих. Более того, в средние века такая оценка была бы еще грубее – сознание человека являлось бы сознанием отдельных его органов. Тем не менее, не смотря на фактическое знание о структуре материи, имеется возможность того, что метафизическое понимание ее дискретности (структуры, представленной меньшими, конечными формами) существовало, если не всегда, то очень давно. Пример тому – классический атомизм Демокрита [3], философа античности. Таким образом, атом является, прежде всего, не материальной частицей, а изначально представлением человека о наименьшей компоненте материи, которая (компонента), разумеется, должна при этом существовать. Что же касается атомов (для определенности и философской общности стоит называть наименьшие компоненты именно так), из которых состоит человек и, прежде всего, его сознание, способное характеризовать человека – то некогда идея, близкая к предложенной, была выдвинута Г.В.Лейбницем в его учении о монадах [4]. Монады по определению философа являются наименьшими частицами, населяющими все пространство, точнее – метафизическими (выражаясь современным языком – неподлежащими физическому обнаружению) частицами, обуславливающими структуру бытия, без которой, разумеется, это бытие невозможно. Помимо этого Г.В.Лейбниц наделил

указанные частицы сознанием, ни чем качественно не отличающимся от сознания некой целой структуры, чем вообще сознание последней и определялось. Таким образом, физический мир Г.В.Лейбница был гораздо более одушевлен, чем современный физический мир. Можно было бы сказать иначе, что физическое и материальное ассоциируется у современного человека со смертным, если бы не дифференциальное исчисление, являющееся следствием теории монад и, вместе с тем, присутствующее всюду в современной физической науке. Так может быть обосновано предположение того, что сознание человека является совокупностью сознаний атомов, составляющих его.

Из принятой аксиомы, положенной на внешний опыт, можно сделать множество интересных выводов, и первый из них – следующий. Смерть, являясь, судя по всему, разложением атомов (по крайней мере, об этом свидетельствует разложение физических атомов), представляет собой не конец сознания, а изменение его формы и, более того, возможно, преувеличение сознания. Это связано с тем, что подразумевается в аксиоме – качество сознания отдельно взятого атома не отличается от качества сознания структуры, представленной им. Таким образом, смерть есть преобразование лишь количественное, но не качественное. При этом нетрудно заметить, что количественное преобразование сознания не способно отобразиться как-то на самой жизни, том, что это сознание характеризует. Последнее можно наблюдать на примере многотонного слона или даже кита, сознание которого не превосходит и даже, скорее всего, уступает сознанию человека. Таким образом, смерть является лишь атомистическим расширением сознания в пространстве. С другой стороны и восприятие, как необходимый атрибут сознания, также будет расширяться после смерти. Таким образом, должна существовать возможность метафизического перехода человека к другому восприятию.

Это размышление приводит к сравнению, аналогичному тому, которое уже давно существовало, а именно – сравнению восприятия после смерти и восприятия в сновидении. Единственным противоречием в уже имевшемся сравнении было то, что структура сновидения и смерти, будучи рассмотренная на материальном уровне, различалась, что не позволяло дать какой-то определенности по поводу тождества их восприятий. При этом, как уже было указано, материальное не есть что-то конечное – скорее оно процессуально. Стало быть, в этом случае не может быть дано вообще каких-то дефиниций или сравнений. Тем временем, придерживаясь взгляда метафизического атомизма, не возникает очевидного различия между смертью и сновидением. В любом же случае – сопоставлять два состояния можно лишь из-за схожести их восприятий.

Таким образом, предполагается нечто, существование чего в бодрствовании аналогично существованию атомистического сознания при жизни. В свою очередь, переходя в новое состояние, атомы бодрствования

будут способны разьединяться, результатом чего и будет смена восприятия. Для простоты можно изначально полагать, что атомы бодрствования и жизни – идентичны. Тем временем, единственным их проявлением в обоих случаях является сознание и восприятие. Не имея же противоречий в случае метафизического подхода, нет смысла и рассуждать о том, что атомы бодрствования и жизни являются чем-то различным. Это приводит к подтверждению интуитивно ясной мысли. Так же, как, находясь в сновидении, человек склонен просыпаться, после смерти он будет склонен обретать новую жизнь. Однако, если интуитивное понимание, основанное, скорее всего, на природных круговоротах, этим и заканчивается – понимание метафизическое позволяет зайти глубже и дать прогноз. Речь идет о том, что после смерти человек будет склонен не только обретать жизнь, но и обретать ее в том виде, в каком она была прежде, равно как и после пробуждения человек оказывается таким же, каким заснул.

Отметив аддитивную способность атомов, следует, в конечном счете, признать и метафизическую целостность восприятия человека. Вероятно, что в этом ключе не будет возникать вопросов, часто имеющих место при физическом истолковании восприятия. Тем временем, не теряя общности с физической моделью, можно предположить, что восприятие человека осуществляется в некоем многомерном пространстве, где количество измерений есть количество независимых (не выражаемых взаимно) источников возбуждения. Аналогичный подход используется в психологическом релятивизме, в котором рассматривается – физическое восприятие [5: 55]. Таким образом, момент восприятия (следовательно, сознания и, затем, жизни) есть точка в пространстве восприятия, а сама жизнь является некоей кривой в нем. При этом восприятие человека имеет верхние и нижние границы (например, человек не может слышать очень низкие и высокие звуки, видеть в инфракрасном и ультрафиолетовом диапазоне). Это говорит о том, что в рассматриваемом пространстве восприятие человека ограничено некоторой областью. С другой стороны, исходя из сказанного, область такая не может быть ограниченной во времени. Сюда же стоит добавить и то, что обыденное восприятие склонно сужаться, то есть, область, ограничивающая кривую восприятия, сходится к этой кривой, с течением времени. Последнее, по сути, есть ни что иное, как старение. Таким образом, жизнь человека может быть представлена графически – такой подход зачастую упрощает понимание сути (Рис.1).

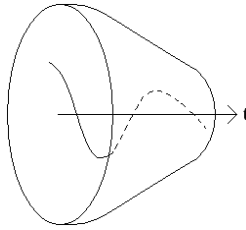


Рис. 1

Данная фигура (часть гиперboloида) выбрана лишь условно, как наиболее подходящая по смыслу, – надо понимать, что речь, все же, идет о многомерном пространстве. В соответствии с этим при более точном подходе уместно прибегать к аналитическим, а не графическим выражениям. В данной, графической, интерпретации засыпание будет представляться ни как иначе, как следующим образом (Рис.2).

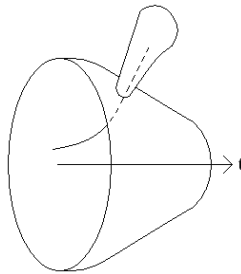


Рис. 2

Иными словами, с течением времени (t), человек приближается к границе восприятия и способен воспринимать нечто новое, что и имеет место при засыпании и сновидении. Надо признать, что восприятие это не столь различается от восприятия обыденного, но, тем не менее, констатируя разложение метафизических атомов, человек необходимо должен ощущать что-то новое, что и происходит в сновидении (посредством новых комбинаций деталей или же самих образов). Естественно, что смерть представляется распадом куда более глубоким (хотя это лишь догадка, вызванная наблюдением за телом материальным), откуда восприятие после смерти есть восприятие более удивительное, чем восприятие в сновидении. Подобные догадки человек склонен делать по той причине, что в случае со сновидением, разложение метафизических атомов, ведущее к изменению восприятия, сопровождается и физиологическим преобразованием, необходимо предшествующим отдыху.

В рамках такого понимания, наконец, можно дать истолкование мысленному внушению в сновидении, в котором отправленный образ

аналогичен полученному. В связи с этим необходимо спроецировать картину на одного человека, поскольку рассмотренная выше модель касалась лишь единичного восприятия (совокупная модель, даже в случае двух людей, представляется трудной для графического выражения). Таким образом, отправление и получение информации должно быть рассмотрено, как опыт одного человека, например, получателя (это подкрепляется и представлением Г.В.Лейбница о восприятии, как совокупности изменений, происходящих изнутри, на уровне монад, что, видимо, и вызвало соответствующий интерес у основоположника трансцендентной философии – И.Канта [6: 254]). Так, в некоторый момент времени, при конечном сопоставлении образа со сновидением, получатель испытывает чувство, аналогичное тому, которое испытывал в сновидении. То есть, всякое совпадение (а именно оно подразумевается в рассматриваемой модели) при мысленном внушении – является результатом сугубо внутреннего процесса получателя, заключающимся в идентичности чувств, испытанных до и после внушения, что удобно изобразить графически (Рис.3).

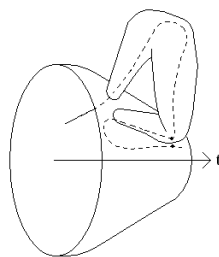


Рис. 3

На изображении совпадения отмечены жирными точками. Сам же факт того, что участок кривой восприятия сновидения длиннее соответствующего предполагаемого участка кривой в бодрствовании, что характеризует абсолютное время (время t является относительным), говорит о том, что ощущение продолжительности сновидения может превышать ощущение за тот же период относительного времени в бодрствовании. Очевидно, это часто наблюдается, когда события, например, трехдневной продолжительности разворачиваются в течение нескольких часов сна. В «Толковании сновидений» З.Фрейд допускает подобное объяснение этого свойства сновидения, связывая его с быстротой соответствующих психических процессов [7: 411].

В рамках предложенной модели также можно получить любопытное следствие – совпадение должно необходимо фиксироваться в моменты деградации восприятия (в частном случае – при желании отойти ко сну). Таким образом, описанная модель способна удовлетворить научному критерию фальсификации К.Р.Поппера [8].

Литература

1. Бехтерев В.М. Гипноз, внушение, телепатия. – М.: Мысль, 1994
2. Krippner S. Exotic dreams: a cross-cultural study // Dreaming. 2001. №2. С. 73-82
3. Лурье С.Я. Демокрит: тексты, перевод, исследования. – Л.: Наука, 1970
4. Лейбниц Г.В. Монадология. – М.: Мысль, 1982
5. Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов А.К. Метапсихология. – М.: Ленанд, 2007
6. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Эксмо, 2006
7. Фрейд З. Толкование сновидений. М.: Академический проект, 2007
8. Поппер К.Р. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983.

Дебель М.А. ©

Аспирант ДВГУПС, педагог-психолог СОШ №2 г. Нерюнгри

УРОВЕНЬ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ В ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

На сегодняшний день, очень много внимания уделяют профессионализму человека. Скорее всего, нет ни одного работающего человека, который бы не задавал себе вопрос: «Можно ли его назвать профессионалом своего дела?» Психологами доказано, что каждый человек в течение жизни может достигать профессиональных вершин разной степени общественной и личной значимости. При этом, показателем достижения профессиональных вершин, как правило, принято считать высокий уровень профессиональной компетентности и достижения профессионализма в своей сфере деятельности.

Изучению взаимосвязей особенностей личности и достижений в профессиональной деятельности, профессионализму посвящены работы таких известных психологов как К.А. Абульхановой-Славской, Г.Е. Журавлева, О.А. Конопкина, В.Д. Шадрикова и др.

В свою очередь Е.А. Климов связывает профессионализм не просто с уровнем знаний, умений и результатов человека в определенной области деятельности, а с системной организацией сознания, психики человека. Существенной особенностью категории «профессионализм» является рассмотрение ее в качестве характеристики человека как субъекта деятельности, субъекта труда. Обращение к профессионализму, на наш взгляд, обусловлено тем, что он выступает не только показателем развития личности как субъекта, но и необходимым условием такого развития.

Профессионализм как интегративное понятие характеризуется принадлежностью к человеку-профессионалу, являющемуся специалистом и выполняющему ту или иную профессиональную деятельность. Так, А.Р. Фонарев профессионалом считает человека, который является субъектом своего труда, владеет деятельностью, способен выходить за ее пределы, осознает свое жизненное предназначение, результаты труда которого превышают результат, заложенный в цели, осознавший свою ответственность за последствия реализации деятельности и обладающий свободой в создании средств ее выполнения.

А.К. Маркова, рассматривая проблемы профессионализма, выделила модули профессии и модели специалистов.

В целом модель специалиста может включать следующие компоненты:

– профессиограмму как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста;

– профессионально-должностные требования (ПДТ) – описание конкретного содержания деятельности специалиста, определяющего, что и как он должен делать при решении профессиональных задач в условиях конкретной должности. ПДТ содержит перечисление минимума профессиональных умений, которыми должен владеть специалист для обеспечения необходимого уровня профессиональной деятельности;

– квалификационный профиль – сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и степени их квалификации, квалификационные разряды для оплаты.

Исходя из, близкой нам, модели специалиста, мы выделили часть профессионалов – учителей г. Нерюнгри. В нашем исследовании приняли участие 25 респондентов.

Все исследуемые нами учителя имеют высшую квалификационную категорию. Стаж работы от 10 до 15 лет на данной должности. В профессионально-должностные обязанности входит: обучение учащихся на основе знания общих возрастных закономерностей развития детей; оказание помощи в формировании личности ученика; содействие развитию у учеников стремления к освоению новых знаний и так далее. По социологическому опросу учащихся данная категория учителей максимально реализует данные задачи на своих уроках.

Мы предположили, что данные показатели профессионального роста напрямую связаны с уровнем развития субъективного контроля. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и общения, педагогическая ответственность являются проявлениями уровня сформированности субъективного контроля, определяющими личностный рост учителя. Исходя из этого, респондентам была предложена методика «УСК» (уровень субъективного контроля), авторами которой являются Е.Ф.

Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд. В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера.

По своей природе, по мнению Роттера, люди различаются по тому, как они объясняют причины значимых для себя событий и где локализируют контроль над ними. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный (внешний локус) и интернальный (внутренний, то есть субъективный, локус).

Первый тип проявляется, когда человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий. Рассматривая два полярных типа локализации, следует помнить, что для каждого человека характерен свой уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями. Локус же контроля конкретной личности более или менее универсален по отношению к разным типам событий, с которыми ей приходится сталкиваться, как в случае удач, так и в случае неудач.

Таким образом, с целью изучения степени ответственности педагогов за свои поступки и свою жизнь в различных сферах своей жизни, была проведена диагностика УСК.

Результаты общих показателей представлены в диаграмме №1.

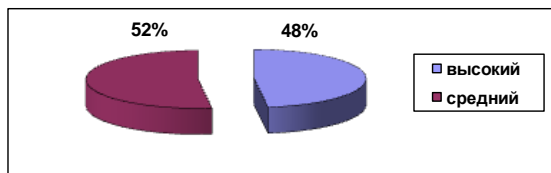


Диаграмма 1

По результатам диагностических данных, следует отметить, что среди педагогов низкого уровня субъективного контроля нет. Высокие показатели соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Более подробные показатели в различных сферах жизни представлены в диаграмме № 2.

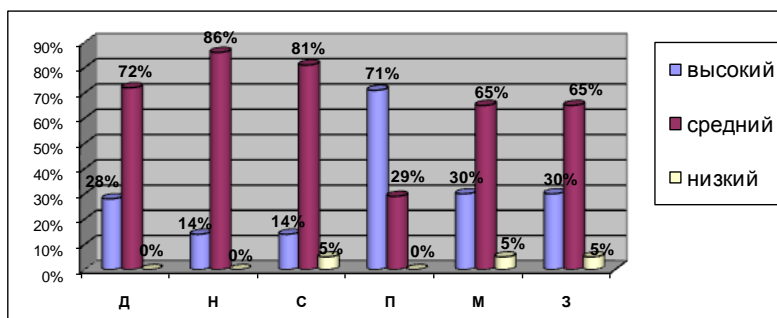


Диаграмма 2

«Д» – Шкала интернальности в области достижений. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

«Н» – Шкала интернальности в области неудач. Высокие показатели по этой шкале говорят о развитии чувства субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

«С» – Шкала интернальности в семейных отношениях. Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

«П» – Шкала интернальности в области производственных отношений. Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в коллективе, своего продвижения и т.д.

«М» – Шкала интернальности в области межличностных отношений. Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими. Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

«З» – Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни. Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что в каждой

предлагаемой сфере жизни имеются высокие показатели. Наиболее высокие показатели в профессиональной сфере, что можно объяснить спецификой трудовой деятельности. Таким образом, наши предположение взаимосвязи уровня субъективного контроля и уровня профессионализма верны.

Литература

1. Елисеев О.П. Локус контроля. Практикум по психологии личности. - СПб., 2003. – 630 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ.вышш.пед.учеб.заведений. – М. издательский центр «Академия», 2004. -304с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма.- М.Международный гуманитарный фонд, 1996. – 262 с.
4. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. - Изд-во МОДЭК, 2005. – 560 с.

Дмитриева О.В. ©

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕЛЕВИЗИОННЫЕ ПЕРЕДАЧИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Современное общество испытывает потребность в активном участии психологов в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Одной из них является сфера молодежной, подростковой субкультуры, характеризующаяся особой направленностью увлечений, стремлений и интересов.

В настоящее время значительно возросло влияние средств массовой информации на личность. Господствующее положение среди СМИ занимает телевидение. Постепенно телевидение вытесняет газеты и журналы, серьезно конкурирует с радио. Конкуренция с прессой объясняется появлением на телевидении новых технологий: цифровое телевидение, телетекст, компьютерные технологии, спутниковое телевидение. В связи с этим заметно возросла оперативность передачи информации и, как следствие, затруднена возможность контроля за чистотой эфира. Получать информацию посредством телевидения оказалось значительно легче, чем каким-либо иным способом (пожалуй, кроме сети Internet).

В педагогических аспектах телевидения выделяют воспитательный и

образовательный. Воспитательные аспекты телевидения чаще всего связывают с формированием нравственных норм поведения и ценностных ориентаций детей и молодёжи, а также с организацией их досуга. В образовательном телевидении выделились два ярко выраженных взаимосвязанных направления – просветительское и учебное телевидение [1].

Педагогически ориентированному телевидению свойственна адресная, содержательная (тематическая), формальная (жанровая), функциональная дифференциация передач. В этом смысле телевидение – одно из самых влиятельных средств социализации. Воспитательное направление проявляется, прежде всего, через трансляцию художественных и анимационных фильмов, литературно-драматических и публицистических передач. Однако увлечённость детей телевидением имеет и негативные стороны: сокращается время активного отдыха, игр, общения, а бессистемный просмотр телефильмов может нанести значительный вред здоровью ребёнка. Поэтому необходим контроль со стороны взрослых за выбором ребёнком телепередач [4].

Говоря о влиянии телевизионного вещания на личность, можно выделить большое количество эффектов телевидения, среди них: эффект «запретного плода», эффекты «брачного привыкания», эффекты «воспитания», эффект «ореола», эффект «зеркала» и множество других [3].

За последнее десятилетия было проведено множество исследований, связанных с проблемой влияния телевидения. Публичность и неоднозначный, противоречивый характер самих телевизионных программ стимулирует новый рост исследований.

В 80-е гг. социологическими и психологическими исследованиями (В.С. Собкин, А.В. Толстых, Л.М. Баженова и др.) были детально определены доминанты интересов в каждой возрастной группе. Было обнаружено, что у юных зрителей в 9 лет пользуются популярностью передачи о животных, приключениях и путешествиях; в 12 лет – о сверстниках и эстрадной музыке; в 15 лет – интеллектуальные игры и информационные программы [2].

В 90-е гг. расширилась тематика передач, на экране появилось множество зарубежных художественных и мультипликационных фильмов. Однако наряду с мировой классикой детского кино демонстрируется и низкопробная кинопродукция, пропагандирующая насилие, порнографию и т.п. Негативным явлением стало сокращение на отечественном телевидении специальных детских передач.

Лидирующее место среди научных работ, посвящённых проблеме телевидения, занимают исследования влияния телевидения на агрессивность. Например, исследования влияния средств масс-медиа на агрессивное поведение индивида начались в 1973 г., когда А. Бандура и Л. Росс провели нашумевший в США эксперимент с куклой Бобо [5].

К.М. Смит провёл исследование в начальных школах и сделал вывод, что у детей, которые смотрят телевизор более 6 часов в день, слабее развито умение читать, чем у тех, которые это делают до 5 часов в день. Исследователи советовали родителям определить конкретное время для просмотра телевизора в течение дня или недели, чтобы у детей осталось достаточно времени для учёбы и чтения книг [7].

Д. Брок в США провела исследование, в которое было вовлечено 400 000 школьников и студентов. Она пришла к выводу, что просмотр телевизора отрицательно влияет на достижения школьников в учёбе [6].

Наше исследование заключалось в том, чтобы рассмотреть, влияет ли просмотр телевизионных передач на личностные особенности подростков, каково это влияние, что конкретно затрагивает потребление телевизионного продукта в структуре личности телезрителя-подростка.

С помощью анкеты, выявляющей телевизионные предпочтения подростков, мы выяснили, что 80% испытуемых (подростки в возрасте от 12 до 15 лет) смотрят телевизор более 3 часов в день (из них 36% – 4 часа и более); основное время суток, в которое подростки просматривают телевизор, вечер (54%).

Наибольшее число респондентов отдаёт предпочтение телевизионным каналам, позиционирующим себя как развлекательные – 38% (СТС, ТНТ, DTV и др.); музыкальным телеканалам отдали предпочтение 28% (MTV, МузТВ, А1, Bridge TV); чаще всего смотрят спортивные телеканалы 12% (Спорт, Евроспорт, Drive); каналы образовательно-просветительской направленности (Discovery, Viasat History, Animal Planet, National Geographic) предпочитают 14% подростков.

Рассмотрев рейтинг популярных телепередач, мы разделили телевизионные предпочтения на следующие 3 большие группы: группа телепередач развлекательной направленности, они составляют 57,3% от всех представленных программ, группа телепередач образовательно-просветительской направленности – 21,5%, группа телепередач спортивной направленности – 21,2%.

Мнения респондентов разошлись по поводу ответа на вопрос о влиянии телевидения на общество: полезное – 26%, вредное – 22%, затрудняюсь ответить, не знаю – 32%, вообще не имеет никакого влияния – 22% опрошенных.

Чуть более половины опрошенных (52%) совмещают просмотр телевизора с другими видами деятельности: приём пищи, занятия спортом, подготовка домашнего задания, разговор по телефону и др.

Мы также выяснили, что 60% родителей подростков не интересуются тем, какие телепередачи предпочитают их дети. По нашему мнению, данные показатели реально отражают незаинтересованность родителей в организации

деятельности, досуга и отдыха своих детей.

Чтобы определить степень выраженности трех основных ориентации личности мы использовали методику определения направленности личности. 54% испытуемых характеризуются направленностью на себя, 28% – направленностью на взаимодействие, 18% – направленностью на дело.

Для определения наиболее важных для участвовавших в исследовании подростков ценностей, нами была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Мы выяснили, что наиболее значимыми ценностями для данной группы подростков являются «здоровье», «любовь», «воспитанность», «независимость» и «жизнерадостность».

Можно было отчётливо пронаблюдать то, что «счастье других» «нетерпимость к недостаткам в себе и в других», «высокие запросы» и «чуткость» как ценности являются наименее значимыми для данной группы испытуемых.

В процессе нашего эмпирического исследования мы выяснили, что просмотр телевизионных передач влияет на личность подростков, а тематика выбираемых подростками телепередач является фактором, влияющим на их личностные особенности. Подростки, предпочитающие образовательные и спортивные телепередачи, характеризуются более высоким уровнем самооценки, чем подростки, выбирающие развлекательные передачи. Также мы можем говорить о том, что уровень уверенности в себе у подростков, предпочитающих образовательные телепередачи, выше, чем у подростков, предпочитающих развлекательные и спортивные телепередачи.

Таким образом, большинство программ, телепроектов, реалити-шоу неблагоприятно влияют на психику подростков, на их поведение после просмотра некоторых телепередач. Программ отрицательно влияющих на подрастающее поколение гораздо больше, чем программ, позитивно влияющих. Допускаемое время просмотра телевизора составляет 2 часа. Мы бы рекомендовали подросткам проводить у телевизора столько времени, сколько этого рекомендует здравоохранение.

Согласно проведенному нами исследованию, мы рекомендуем больше смотреть интеллектуальные, образовательно-просветительские программы и меньше времени тратить на просмотр программ, где проявляется агрессия, жестокость, насилие.

В неделю интеллектуальные программы и шоу идут всего лишь один раз, в то время как негативные программы показывают почти каждый день, над этим необходимо задуматься, прежде всего, работникам телевидения, общественным деятелям, родителям, педагогам и психологам.

Литература

1. Алексеева З.Г. Телевизионная передача как средство формирования пространственных представлений у учащихся. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1974.

2. Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.Г. Социально-психологические проблемы координации телевидения и школы /Актуальные проблемы социальной психологии. Тезисы научных сообщений Всесоюзного симпозиума по социальной психологии. – Кострома, 1986, ч.1. С. 90-91.
3. Маховская О.И. Телемания: болезнь или страсть. – М., 2007.
4. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004.
5. Bandura A. Aggression in children, NY.: New Heaven Press, 1975.
6. Brock, B. Life without TV. Parks & Recreation, 2002. 37 (11): 68 - 72.
7. Smith, K.M. Television and reading achievement. Reading Today. 1990. October/November. 32.p., TV-Watching In Young Children Linked To Later Attention Problems. Pediatric Alert, 2004. 29 (8): 47 – 48.

Загородникова Е.В. ©

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЙ

Тема зависимости и созависимости является одной из наиболее актуальных в современной психотерапевтической практике. Ее актуальность обусловлена динамикой изменения социально-психологической ситуации общества во всем мире и тем, что в последние годы все большее число членов общества оказывается втянутыми как в отношения с самими зависимыми, так и в сходные по характеру организации слитные взаимоотношения, которые получили название «созависимые». Это же подтверждается в практике автора: больше половины клиентских случаев приходится на трудности, порождаемые слитными отношениями.

Целью данной статьи является рассмотрение вопроса формирования созависимых отношений в семье

Данная проблема исследовалась такими авторами как Москаленко В.Д, Емельянова Е., Э.Берн. В отличие от них, мы попытаемся рассмотреть формирование и развитие созависимости и созависимых отношений с точки зрения психодинамического и эволюционного подхода, в рамках которого первопричины созависимых отношений относятся к периоду раннего детства.

Традиционно созависимость в семье понимается как зависимость супруга, детей или родителей от члена семьи, пристрастившегося к нар-

котикам или алкоголю (которого называют зависимым).

Однако это только частный случай созависимых отношений. В широком смысле слова, созависимость – это эмоциональная зависимость одного человека от значимого для него Другого. Исходя из последнего определения, мы можем сделать вывод, что любые значимые отношения рождают определенную долю эмоциональной созависимости, поскольку, впуская в свою жизнь близких людей, мы обязательно реагируем на их эмоциональное состояние, так или иначе, приспосабливаемся к их образу жизни, вкусам, привычкам, потребностям. И это действительно так. Однако в так называемых «здоровых», или зрелых, отношениях всегда остается достаточно большое пространство для удовлетворения своих собственных потребностей, для достижения собственных целей и индивидуального роста личности, которая, как известно, сохраняет здоровье и жизнеспособность исключительно в процессе развития. В отношениях же, которые мы называем созависимыми, пространства для свободного развития личности практически не остается. Жизнь человека полностью поглощена значимым Другим. И в таких случаях он живет не своей, а Его жизнью. Созависимый человек перестает отличать собственные потребности и цели от целей и потребностей любимого. У него нет собственного развития: его мысли, чувства, поступки, способы взаимодействия и решения двигаются по замкнутому кругу, циклично и неотвратно возвращая человека к повторению одних и тех же ошибок, проблем и неудач. Выражаясь схематично, психологическая территория одного человека, поглощенная психологической территорией другого, практически прекращает свое суверенное существование. Вот почему на вопросы психолога созависимым клиентам «Что вы хотите иметь вместо данной ситуации?», «Что для вас важно в ваших отношениях?» они отвечают: «Я хочу, чтобы он приходил домой вовремя», «Я хочу, чтобы она перестала раздражаться по пустякам», «Мне важно, чтобы он был внимательнее к нашим детям» и т. п. (4)

Созависимый человек игнорирует фазу привязанности и безопасности в отношениях и сразу переходит к фазе манипулирования или действия. Часто от таких клиентов на приеме можно слышать такое выражение: «Хочу от него (неё) избавиться, хочу с ним (с ней) встречаться». Причем чувства, которые созависимый испытывает к своему партнеру, слабо дифференцированы и часто представляют собой амбивалентность: «любовь и ненависть». Более того, чувства чаще всего вообще подавляются.

Первопричины созависимых отношений относятся к периоду раннего детства. Созависимость определяется как психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии [6]. Согласно психодинамическим исследованиям (Маргарет

Маллер) ребенок в своем развитии проходит несколько стадий развития от 0 до 12 лет.

Схематично обозначим каждую из этих стадий:

1) Когда ребенок рождается, он находится на первой стадии – созависимости. Её характеристика – симбиотические отношения между матерью и ребенком – необходимое условие выживания. Данная стадия длится примерно 6-9 месяцев, до тех пор, пока ребенок не начинает ползать и становится на ноги. Задача лица, обеспечивающего уход за ребенком (как правило, матери, но нельзя исключать и фигуру отца) – установление эмоциональной связи, путем вербальных и невербальных контактов. Эмоциональная связь служит основой доверия к окружающему миру и необходимым условием развития.

2) Вторая стадия – противозависимость. В течение этого периода (примерно 18-36 месяцев), первой задачей развития является отделение. В это время у ребенка ярко выражен стимул к исследованию мира. Фигура отца на этом этапе становится все более значимой для ребенка, а именно – его эмоциональная поддержка в исследовании окружения. Успешное прохождение этой стадии «психологического рождения» возможно лишь при установлении доверия к окружающему миру, то есть при успешном прохождении предыдущей стадии.

3) Третья стадия – независимости, длится примерно до 6 лет. В течение этого времени ребенок способен действовать автономно, но все еще чувствует и осуществляет действия в состоянии связи с родителем и семьей.

4) Стадия взаимозависимости, характеризует «зрелые» отношения и обычно соответствует 6-12 годам. Степень близости между ребенком и другими людьми колеблется. Задача данной стадии – приобретение способности двигаться вперед и назад между соединением и отделением, не испытывая при этом какого-либо дискомфорта.

Перечисленные выше стадии развития взаимосвязаны, нарушение на одной из стадий развития влечет за собой нарушение на другой. Результат незаконченного соединения или отделения – это созависимость.

Другим критическим моментом на ранних стадиях развития является степень завершения матерью и отцом ребенка своих собственных задач соединения и отделения. Большинство людей воспитаны родителями, которые сами не завершили процесс связи и/или разделения со своими матерью и отцом. В результате они не смогли обеспечить своих собственных детей поддержкой, информацией и навыками, необходимыми для своевременного завершения этих важных стадий развития. Родители, которые так и не завершили свой собственный процесс отделения, бояться как близости, так и психологической отделенности. У них может возникнуть страх отделения, когда ребенок отрывается от них, чтобы стать отдельной, автономной личностью. И то, и

другое часто случается в отношениях между родителями и ребенком. (6)

Созависимость взрослых людей возникает тогда, когда два психологически зависимых человека устанавливают взаимоотношения друг с другом. В такие взаимоотношения каждый вносит часть того, что необходимо ему для создания психологически завершенной или независимой личности. Поскольку ни один из них не может чувствовать и действовать совершенно независимо от другого, у них возникает тенденция держаться друг за друга, как приклеенные. В результате внимание каждого оказывается сосредоточенным на личности другого, а не на самом себе. Взаимоотношения не могут быть прочными, потому что они всегда сосредоточены на другом человеке и на том, что может случиться. Это ведет к тому, что такие люди пытаются установить контроль друг над другом, обвинять в своих проблемах друг друга, а также надеяться, что другой будет вести себя именно так, как хотел бы его партнер. В таких случаях люди не сосредоточивают внимание на своих внутренних ощущениях и саморазвитии. Фокус всегда находится вовне, а не внутри.

Созависимые отношения, как правило, характеризуются:

- 1) отсутствием психологической автономии;
- 2) зависимостью (материальной, физической, эмоциональной или социальной) от другого человека и его действий;
- 3) изменениями в потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах личности;
- 4) заниженной самооценкой;
- 5) неосознанным иррациональным поведением, о котором человек может сожалеть, но все же действовать, движимый как бы невидимой внутренней силой;
- 6) специфическими эмоциональными состояниями – от нестабильности до тяжелых расстройств;
- 7) нарушением здоровья, связанным со стрессами, депрессией; хроническими заболеваниями.

Взаимоотношения, в которых один участник созависимый, а другой – противозависимый, к сожалению, не редкое явление. Если человека воспитывали эмоционально холодные родители, то он часто находит себе партнера, который будет более зависим и привязан. Человек, воспитанный зависимыми и привязанными родителями будет искать супруга более независимого. Подобная тяга к противоположностям является попыткой разрешить не решенные в раннем детстве проблемы связи и отделения. Но отношения «противоположностей» часто являются более конфликтными. Это конфликт, как правило, является повторением-проигрыванием того конфликта, который происходил у супругов в детстве с их родителями или одним из них. Необходимо превращать его в возможности для роста, а не развивать как дисфункциональное поведение.

Литература

1. Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости. – Спб.: Издательство «Речь», 2003. – 120 с.
2. Гештальт-2002. Сборник материалов МГИ за 2001 год, -М: МГИ, 2002. - 89с.
3. Г. Йонтеф. Осознание, диалог и процесс в терапии. Ж-М. Робин. Гештальт-терапия (Методические пособия к семинарам) – М.: МГИ, 2004. - 89с.
4. Емельянова Е. Кризис в созависимых отношениях, Речь 2004.
5. Психология и лечение зависимого поведения/ Под ред. С. Даулинга/ Пер. с англ. Р.Р. Мургазина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.
6. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Перевод с англ. А. Г. Чеславской – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 224 с.
7. Эра контрпереноса: Антология психоаналитических исследований (1949-1999гг) / Составление, научная редакция и предисловие И. Ю. Романова. – М.: Академический Проект, 2005. – 576 с.

Зайцев Ю.А. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Кузбасская государственная педагогическая академия

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В современном мире все большее влияние на развитие психологических характеристик человека оказывает образовательная среда. Как справедливо заметил А. Г. Ковалев, человек с самого рождения попадает под воздействие различного рода систем, которые способствуют формированию соответствующего индивидуально-психологического склада человека. «Сформированный в опыте индивидуально-психологический склад личности с некоторого момента начинает влиять на самостоятельные выборы человека в пользу преимущественного включения в ту или иную систему его внешних связей и отношений. В характере реализации этих выборов, возможно, как раз и состоит та драматургическая канва и та диалектическая нравственная основа, которая определяет как общее направление жизненного пути человека, так и его отдельные поступки» [1, с. 16]. В плане влияния на формирование внутреннего мира человека и его индивидуально-психологические характеристики приоритет, безусловно, принадлежит школе.

Процессы, происходящие в обществе в последние два десятилетия, нашли свое отражение и в образовательной среде. Одно из устойчивых направлений подобных изменений – введение разнообразных инновационных концепций в современной школе. Результаты внедрения инновационных проектов не всегда однозначны. В статье Хвана А.А. [3], показано, что некоторые педагогические инновации, наряду с положительными эффектами, предусмотренными теорией, приводят к появлению неожиданных явлений, имеющих как позитивные, так и негативные последствия.

Дифференциация обучения по типу школ-организаций (лицей, гимназии, общеобразовательные школы) началась в 1993 году с целью повышения качества образования и дифференциации учащихся по интеллектуальным способностям и запросам. Данная инновация на сегодняшний день привела к ряду не планируемых изначально результатов. Так, многие школы, перейдя из общеобразовательных школ в статус школы-гимназии с повышением учебной нагрузки, не проводили дифференциацию контингента учащихся. То есть, при изменении сложности учебного материала, не проводилось соотнесения его с индивидуальными возможностями и желаниями учащихся, что в результате приводит к появлению двух феноменов. В первом случае происходит подстройка качества обучения под имеющийся контингент учащихся, при сохранении в названии школы нового статуса (лицей, гимназия) – то есть возврат к среднему качеству обучения. Во втором случае происходит отсев неуспевающих учеников с переводом в общеобразовательную школу.

С психологической точки зрения здесь следует отметить следующее. Для многих учащихся изменение статуса школы, а соответственно и изменение сложности учебного материала, было не добровольным решением, основанным на желаниях и возможностях, а неожиданно свершившимся фактом, перед которым их поставили. И те учащиеся, которые перестали справляться с учебной нагрузкой, получили статус «неуспевающих», «слабых», «неспособных», что, безусловно, не могло не отразиться на их психологическом состоянии.

Другим следствием данной дифференциации обучения стало разделению ученического контингента по социально-экономическому положению их родителей. Не секрет, что экономическое положение родителей является для подростков и юношей тем трамплином, который служит отправной точкой в построении собственной жизни. Именно благодаря материальной поддержке родителей большинство молодых людей рассчитывают получить качественное образование, которое дает некоторую гарантию успешности реализации планов в будущем. То есть, материальное благосостояние родителей рассматривается молодыми людьми как гарант собственной успешности и состоятельности в социальном плане. В

подростковом и юношеском возрасте, когда человек строит планы жизни, ориентируясь на будущее, которое нередко выступает перед ним как сложное, неопределенное, пугающее, возможность опоры на родительский социально-экономический статус становится наиболее актуальной. Это особенно заметно в крупных промышленных городах отдаленных от центра регионах России, с высокой поляризацией материального уровня жизни, где подрастающее поколение испытывает состояние неуверенности и тревожности по отношению к будущему.

В проведенном нами исследовании данные феномены проявились особенно ярко. С целью выявления уровня и видов тревожности, а также ее связи с различными негативными эмоциональными переживаниями нами были обследованы учащиеся 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ и школ-гимназий, всего 615 человек. Все учащиеся были разделены на три группы.

В первую группу были отнесены учащиеся двух общеобразовательных школ, расположенных на периферии города. Обе школы находятся в районе, основное население которого составляют неквалифицированные рабочие и шахтеры. Социальное и экономическое положение родителей учащихся данных школ низкое. Следует отметить, что в данной группе довольно высокий процент алкоголизации в семьях учащихся. Данная группа была условно названа нами «А», с целью сокращения описания. Общее количество учащихся группы «А» составило 246 человек. Их возраст, как и в последующих группах, 16-17 лет.

Во вторую группу вошли учащиеся школ-гимназий. Социальный статус родителей – служащие различных рангов (практически все имеют высшее образование), бизнесмены. Социально-экономическое положение – высокое. Данная группа условно названа «В». Общее количество принявших участие в исследовании учащихся составило 210 человек.

Третью группу составила одна школа, расположенная на границе между центральным районом города и периферией (так наз. «шахтерским поселком»). Учащиеся этой школы показали результаты по всем методикам отличные от учащихся других школ, поэтому мы посчитали необходимым отнести их в отдельную группу. По типу школа относится к общеобразовательным, но все старшие классы (10-е и 11-е) имеют собственные направления – «педагогический класс», «математический», «языковой», в которых уделяется дополнительное внимание соответствующим предметам. Специальности родителей – разнообразные: от шахтеров до бизнесменов, соответственно также разнятся их социальный статус и материальное положение. В большинстве случаев материальное положение семьи можно отнести к среднему. Объединяет эту группу стремление молодых людей к повышению социального статуса, что нашло свое отражение

в сочинениях учащихся. Группа обозначена как «С». Всего в данной группе 159 учащихся.

В зависимости от типа учебного заведения и социально-экономического статуса родителей молодых людей получены следующие результаты в уровне тревожности. Уровень тревожности повышается от группы «А» к группе «В», достигая максимальных значений у учащихся группы «С». Одновременно снижается процент учащихся, имеющих низкие показатели уровня тревожности. При этом показательно, что если в группе «А» учащиеся с «высоким» и «очень высоким» уровнем тревожности составляют 23,58% от общего числа обследованных учащихся, в группе «В» 26,19%, то в группе «С» таких учащихся 61,01%. Различия между группами статистически достоверны.

По видам тревожность распределена следующим образом: у учащихся группы «А» выражена тревожность в сферах «будущее» (25,61%), «родители» (22,36%), «сверстники» (22,36%). Наиболее выраженная тревожность у учащихся группы «В» наблюдается в сферах «сверстники» (33,81%) и «родители» (31,9%). Для учащихся группы «С» наиболее значимыми являются сферы «будущее» (66,04%) и «родители» (54,08%). Кроме того, для учащихся группы «С» характерной оказывается значительное повышение тревожности в сфере самооценки (51,57%). Следует отметить, что у школьников группы «С» уровень тревожности в сфере «родители», «будущее» и «самооценка» достоверно выше, чем у их сверстников из других групп.

В группе «А» количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем тревожности повышается к 11-му классу, тогда как в группах «В» и «С» процент высокотреховных учеников выше в 10-ых классах. При анализе статистически значимых различий было обнаружено, что у учащихся группы «А» уровень самооценки значительно ниже, чем у их сверстников, из двух других групп ($p < 0,001$).

Влияние фактора социально-экономического положения родителей на уровень тревожности школьников наиболее явно проявляется у школьников из семей со средним уровнем социально-экономического положения при уровне значимости $p < 0,001$. При этом следует заметить, что фактор социально-экономического положения родителей оказывает влияние на все виды тревожности в юношеском возрасте [дисс.].

Доминирующими сферами действительности в подростковом и юношеском возрасте, вызывающими повышение уровня тревожности, являются представления о будущем и взаимоотношения с родителями. При этом, данные сферы вызывают повышение уровня тревожности у молодых людей во всех социо-экономических группах, но наибольшая выраженность тревожности наблюдается у молодых людей из группы со средним социально-экономическим положением (при одновременном повышении уровня тревожности в сфере самооценки).

Таким образом, можно сказать, что наиболее тревожными оказались молодые люди, чьи родители имеют среднее социально-экономическое положение, а сами юноши и девушки стремятся принадлежать к более высокому социальному слою общества.

Сравнение параметров агрессивности показало, что у учащихся группы «А» чаще проявляется подозрительность, негативизм и обида. Эти же параметры, с добавлением чувства вины, выделяются и у группы «С». У учащихся группы «В» выше, чем у их сверстников из других групп, оказалась физическая агрессия. Негативное отношение к существующим в обществе нормам и ценностям оказалось характерным как для учащихся с высоким социальным статусом, так и для учащихся с низким социальным статусом. Обращает на себя внимание факт наличия высоких показателей чувства вины у большинства обследованных молодых людей. Данный факт косвенно может свидетельствовать о пониженной самооценке учащихся, в связи с несоответствием образа «Я-реальное» образу «Я-должное».

Различия между группами по индексу агрессивности обнаружены между группами «В» и «А» при уровне значимости $p < 0,05$. Таким образом, можно утверждать, что подростки и юноши из семей с низким социально-экономическим положением более агрессивны, чем их сверстники из семей с высоким социально-экономическим положением. При сравнении индексов враждебности обнаружено, что наибольшую враждебность демонстрируют подростки и юноши из семей с низким социально-экономическим положением, а самый низкий уровень враждебности демонстрируют молодые люди из семей со средним социально-экономическим положением.

Нами был проведен корреляционный анализ данных по тревожности и агрессивности. Была обнаружена отрицательная корреляционная связь между уровнем тревожности и показателями индекса агрессивности ($p < 0,001$) и положительная связь между уровнем тревожности и показателями индекса враждебности ($p < 0,05$).

При сравнении высоких и очень высоких показателей индексов агрессивности и враждебности с таковыми же показателями по тревожности, оказалось, что у молодых людей из семей с низким социально-экономическим положением, уровень агрессивности и враждебности превышает уровень тревожности. У учащихся из семей с высоким социально-экономическим положением, индекс враждебности и уровень тревожности оказываются практически одинаковыми, при более высоком уровне агрессивности. У учащихся из семей со средним социально-экономическим положением, наблюдается резкое повышение уровня тревожности. При этом уровень враждебности превышает уровень агрессивности. Повышение уровня тревожности у учащихся группы «С» может быть объяснено теми требованиями и ожиданиями, которые предъявляются к этим школьниками со

стороны их окружения, а также повышением уровня требований к себе.

Обнаружено влияние фактора социально-экономического положения родителей при $p = 0,05$ на уровень негативизма. Максимально уровень негативизма возрастает при высоком социально-экономическом положении родителей, что, вероятно, связано со спецификой отношения к окружающему миру обеспеченных людей (данная специфика проявляется в презрительном и пренебрежительном отношении к людям, имеющим более низкий уровень статуса и доходов). Стремление к повышению социально-экономического положения родителями школьников приводит к понижению уровня негативизма у молодых людей.

При изучении реакции на фрустрацию, было обнаружено, что учащиеся живущие и обучающиеся на периферии демонстрируют самую агрессивную реакцию из всех возможных. Вероятно, появление агрессивного реагирования на фрустрирующие ситуации связано с невозможностью (или существенной затрудненностью) иных вариантов решений в тех условиях, в которых оказываются молодые люди данной группы. В то же время 13,3% учащихся данной группы склонны к отказу от агрессии в форме отрицания значимости конфликтной ситуации. Мы предполагаем, что повышенная агрессивность одних школьников провоцирует других отказываться от каких-то значимых для них потребностей, с целью предупреждения возникновения конфликта.

Для учащихся группы «В» характерным является повышение значимости удовлетворения ситуативно возникающих потребностей со стремлением их немедленного удовлетворения или поиском «виноватого». Возможно, данные реакции связаны с ориентацией школьников на помощь родителей в затруднительных ситуациях, как в настоящем, так и в будущем.

В группе «С» были зафиксированы разнонаправленные типы реакций. Большая часть учащихся (22,7%) реагируют на фрустрацию агрессивно, со склонностью обвинять партнеров по ситуации в возникновении затруднений. Выражены также два других вида реакций – склонность к избеганию конфликта и агрессии. Данные реакции могут быть прямым следствием высокой тревожности и отказа от борьбы за удовлетворение собственных потребностей.

Анализ отношения к будущему показал, что молодые люди из семей с низким социально-экономическим положением, предпочитают не задумываться о своем будущем, подменяя построение планов на дальнейшую жизнь нереалистичным, сказочным образом безоблачного счастья. Данный механизм (уход от размышлений в мечтания) позволяет избавиться от тревожности, но подавленные потребности находят свое выражение в повышении агрессивных и враждебных реакций.

Молодые люди из семей с высоким социально-экономическим положением ориентированы в будущем на максимальную помощь семьи. И создание собственной семьи является для них одной из актуальнейших задач

будущего.

Школьники из семей со средним социально-экономическим положением обеспокоены более всего социальным положением. Учитывая данные, полученные с помощью однофакторного дисперсионного анализа о влиянии социально-экономического положения родителей на уровень тревожности молодых людей, мы предполагаем, что именно эта озабоченность и приводит к резкому повышению уровня тревожности.

Таким образом, можно говорить о следующих обнаруженных феноменах. Слишком большое расхождение между возможностями и образом «Я в будущем» (общеобразовательные школы с низким социально-экономическим положением семей учащихся) приводит к всплеску враждебности по отношению к окружающему миру, как защиты от фрустрации и тревоги; перекладывание ответственности за достижение желаемого в будущем на кого-то другого (лицей и гимназии с высоким социально-экономическим положением семей учащихся) приводит к негативному отношению к нормам поведения ценностям, принятым в обществе, а также к повышению уровня агрессивности; стремление соответствовать определенному статусу, принадлежать к определенной группе (общеобразовательные школы переходного типа с гимназическими классами и средним социально-экономическим статусом семей учащихся) приводит к очень резкому повышению уровня тревожности.

Как было установлено в нашем исследовании, негативные эмоциональные состояния возникают в ответ на изменение самооценки молодых людей, связанных с возможностью самореализации в будущем. Если учесть, что именно в этом возрасте формируется мировоззрение, происходит определение своего места в этом мире, происходит выбор методов взаимодействия со всем окружающим миром, становятся очевидными катастрофические последствия подобных явлений. Одним из вариантов решения данной проблемы является работа практических психологов по формированию у молодых людей способности находить основания для самоуважения, уважения других, признания прав личности каждого человека. Работа, направленная на осмысление самих основ жизни человека в современном обществе, то есть, по сути, работа, направленная на построение личностного смысла жизни.

Литература

1. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / А. Г. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. - №1, С.13 – 24.
2. Зайцев Ю.А. Диагностика и коррекция подростково-юношеской тревожности относительно будущего: дис...канд. псих. наук. М., 2008. – 225с.
3. Хван А.А. Психологические результаты внедрения некоторых инноваций в учебный процесс школы / А.А. Хван //

Заусенко И.В. ©

Старший преподаватель кафедры общей психологии, институт психологии
Уральского государственного педагогического университета

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Современная реформа образования ориентирует педагогов на смещение акцентов в образовательном процессе с обучения в сторону воспитания и развития. Для этого важна психологическая атмосфера, которая во многом определяется личностными особенностями педагога, уровнем его психологического благополучия. Полноценное личностное развитие ученика может происходить только в атмосфере доброжелательности, уважения, творческого самораскрытия, в атмосфере психологической безопасности.

Проблему психологического благополучия личности впервые подняли американские ученые, в частности Кентрилл, в середине прошлого века, позднее этой проблемой занимались исследователи Д.Кайнемен, Э.Динер, Н.Шварц, М. Аргайл. Более глубоко проблему психологического благополучия разрабатывали Н.Брэдбурн (1969), Э.Динер (1984). Оба автора ключевым моментом психологического благополучия считают субъективное переживание счастья и удовлетворенности собственной жизнью, а также общее преобладание позитивного эмоционального фона над негативным. М. Аргайл (1987), продолжая исследование переживания счастья, делает акцент на общей положительной рефлексивной оценке личностью своего прошлого и настоящего. В дальнейшем исследовании психологического благополучия личности занималась К.Рифф (1989). Она рассматривает психологическое благополучие как позитивное функционирование личности и выделяет следующие его компоненты: позитивные отношения с окружающими, управление средой, автономия, осмысленность целей в жизни, личностный рост и самопринятие. В отечественной психологии к фундаментальным исследованиям, связанным с проблемой психологического благополучия личности можно отнести исследование внутриличностных детерминант социализации личности Р.Шамионова (Саратов, 2002). И целый ряд других научных исследований различных аспектов психологического благополучия личности. Изучалось психологическое благополучие различных социальных категорий: школьников (А.Воронина, Томск, 2002), студентов (А.Созонтов, Москва, 2003), работающих женщин (М.Бучацкая, Москва, 2006), социальных педагогов и учащихся с отклонениями в развитии (В.Феофанов, Нижний Новгород, 2009). Психологическое благополучие в связи с различными

© Заусенко И.В., 2011 г.

аспектами личности и личностного развития исследовали Г.Пучкова (Хабаровск, 2003), Н.Бахарева (Хабаровск, 2004), П.Фесенко (Москва, 2005), Е.Панина (Красноярск, 2006). О.Ширяева исследовала психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности (Хабаровск 2008).

Мы рассматриваем психологическое благополучие педагога как интрапсихический феномен, базирующийся на психическом здоровье личности, обусловленный активностью самой личности и состоянием её отдельных личностных структур, обеспечивающий психологически безопасные, конструктивные профессиональные коммуникации со всеми субъектами образовательного процесса.

Мы провели исследование, в котором приняли участие 254 педагога. Средний возраст испытуемых составил 34,5 лет, что позволяет исследовать психологическое благополучие педагогов, адаптировавшихся в профессиональной деятельности и имеющих достаточный профессиональный опыт. В исследовании приняли участие 89% женщин и 11% мужчин, что адекватно половому составу, лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Личностные особенности, которые мы исследовали: самоотношение и позиция в межличностных отношениях, личностные потребности, которые педагог реализует в своей профессиональной деятельности, жизненный тонус (психоэнергетическую наполненность) и способность справляться с жизненными трудностями, а также психологическое благополучие личности педагога. Для этого мы использовали следующие психодиагностические методики: опросник «Психологическое благополучие личности» К.Рифф в адаптации Т.Д.Шевеленковой и П.П.Фесенко, методика исследования самоотношения С.Р.Пантिलеева, диагностика самооценки личности по С.Будасси, опросник ролевых позиций в межличностном общении (РВД) Э.Бёрна, опросник «Ваш индекс психоэнергетической опустошенности» В.Л. Бакштанский и О.И.Жданов, тест жизнестойкости С.Мадди в адаптации Д.А.Леонтьева и Е.И.Рассказовой, «Якоря карьеры» Э.Шейна, «Мотивация к карьере» А.Ноэ, Р.Ноэ, Д.Баххубер в адаптации Е.А.Могилёвкина.

Полученные данные мы обработали с помощью статистической программы STATISTIKA 6.0. Мы разделили выборку на три группы: с высокими, средними и низкими показателями психологического благополучия и выявили отличия в личностных особенностях педагогов в каждой группе с использованием статистического критерия-Н Краскала-Уоллеса. При описании психологических портретов педагогов, мы опирались на различия в показателях при уровне значимости $p < 0,1$. На основании анализа полученных данных мы составили следующие характеристики педагогов с разным уровнем психологического благополучия. Не претендуя на полноту этих характеристик, всё же мы сосредоточили своё внимание на тех аспектах

личности педагога, которые создают определённую психологическую атмосферу взаимодействия в учебном процессе.

Педагоги с высокими показателями психологического благополучия, демонстрируют адекватную самооценку, при этом более закрыты, чем другие участники исследования, более уверены в своём повсеместном следовании социальным правилам, менее честны перед собой и не склонны к глубокой рефлексии.

Педагоги убеждены, что вызывают у окружающих преимущественно положительные эмоции, снисходительны к своим слабым сторонам, отрицают усталость. Можно предположить, что педагоги этой группы скорее выстроили такую социально приемлемую «маску» педагога, которая скрывает их истинные человеческие потребности не только от окружающих, но и от их собственного сознания и очень привязаны к неадекватному образу «Я». В последнем случае, как отмечает С.Р.Пантилеев, тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания.

В целом можно так охарактеризовать эту группу педагогов – это люди, которые чётко знают что хорошо и что плохо, часто прямолинейны и однозначны в своих суждениях и строги в оценках других людей. Убеждены, что всегда следуют социальным нормам и правилам и требуют этого от других, бескомпромиссны, занимают авторитарную позицию в общении с другими не только на работе, демонстративны, в том числе демонстрируют защитное поведение когда возникает ситуация обращения к себе, к своим чувствам, прежде всего. Их социальная маска хорошо отработана. Они скорее ответственные, энергичные работники, не разделяющие профессиональную деятельность и личную жизнь. При этом они утратили контакт с собственной душой, её потребностями, поэтому не осознают, что часто достигают желаемого за счёт других, зависимых от них людей. В процессе тестирования они показывали максимально высокие результаты по очевидно положительным характеристикам и минимальные по очевидно негативным. Однако в процессе анализа совокупности полученных данных можно констатировать, что они не достаточно искренни, рефлексивны и осознанны и их показатели носят скорее демонстративный, защитный характер. Как правило, не мотивированы на личностную работу с психологом, хотя вербально часто отрицают это и, оказавшись в психологической группе, в начале агрессивно сопротивляются, или саботируют групповой процесс.

Педагоги со средними показателями психологического благополучия, отличаются адекватной самооценкой. Их представления о себе и об идеальной личности различаются, однако при позитивном к себе отношении есть осознание того, что как личности с определёнными сильными и слабыми качествами им есть к чему стремиться. Педагоги достаточно открыты к принятию своего реального личного опыта даже если он не соответствует

общепринятым социальным нормам, склонны к анализу собственного поведения и личных переживаний. В целом уверены в себе, отличаются достаточной социальной смелостью, отсутствием внутренней напряженности, социальной приспособленностью, а также внутренним локусом контроля. Педагоги склонны предполагать, что вызывают чаще положительные эмоции у окружающих, чем негативные. В целом ценят то, что имеют в себе, однако не настолько к этому привязаны, чтобы не стремиться к личностным изменениям. Их стремление быть полезными людям и делиться с ними тем, чему они научились сами чрезвычайно важно для них, в тоже время нельзя сказать, что профессиональная деятельность поглощает всю их жизнь. Они умеют отграничивать профессиональную и личную жизнь. Показатели психоэнергетической опустошенности в основном соответствуют параметру «усталость отсутствует», что свидетельствует о том, что их профессиональная деятельность им не в тягость и сама по себе приносит удовлетворение, компенсирующее повседневную усталость.

В заключении можно так охарактеризовать эту группу педагогов – это люди, которые достаточно уверены в себе и своём профессиональном выборе. Как правило, такие педагоги доброжелательно относятся и к себе и к окружающим с верой в лучшие качества в каждом человеке. Достаточно честны перед собой и другими, искренни в контакте и терпеливы к недостаткам других. Психологически устойчивы при возникновении проблемных ситуаций и сохраняют реалистичный взгляд на происходящее. Вовлечены в актуальные события, что позволяет им быть в разных социальных ролях адекватных ситуации, в которой они находятся. Они открыты к самопознанию и саморазвитию, часто хотят достичь ещё большей гармонии, поэтому не избегают профессиональной психологической помощи и проявляют в психологической работе достаточную активность для получения желаемых изменений.

Педагоги с низкими показателями психологического благополучия, отличаются неадекватно заниженной самооценкой. Их представления о себе и об идеальной личности сильно различаются, что возможно периодически заставляет чувствовать себя хуже других. Педагоги открыты к принятию своего реального личного опыта даже если он противоречит общепринятым социальным нормам, более склонны к рефлексии.

Они успешно занимаются профессиональной деятельностью и решают возникающие повседневные трудности. Однако при более сложных профессиональных задачах им не достаточно мотивации и веры в себя для их разрешения и возможен переход в том же статусе с одного рабочего места на другое. Показатели психоэнергетической опустошенности свидетельствует о том, что у некоторых из них имеет место коммуникативная усталость и снижение мотивации к новым профессиональным контактам. Они обладают

развитым чувством ответственности, в меру импульсивны, не склонны к назиданиям и нравоучениям.

В заключении можно так охарактеризовать эту группу педагогов – это люди, главной характеристикой которых, являются сомнения и прежде всего в себе. Как правило, эти люди стремятся хорошо работать, развиваться, однако постоянное чувство собственной неудовлетворённости и неверия в собственные возможности лишает их конструктивной активности в преодолении трудностей. Они склонны к рефлексии, причины неудач обычно приписывают исключительно своим недостаткам, часто испытывают чувство вины. Стараются избегать проблемных ситуаций, в том числе и в профессиональной деятельности, в случае невозможности избежать, решают их «уходом», т.е. отстраняются. Склонны «застрывать» (обращаться) на негативных переживаниях прошлого, чем на событиях актуальной собственной жизни. Они открыты к самопознанию и саморазвитию, часто хотят изменений, но не знают, как их достичь, или не верят, что у них что-то получится, не избегают профессиональной психологической помощи.

В заключении можно отметить, что личностные особенности педагогов со средними показателями психологического благополучия наиболее адекватны современным требованиям образовательной среды.

Литература

1. 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
2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/Под ред. И.А.Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288с.
3. ШевеленковаТ.Д., Фесенко П.П., Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95–129.

Иванова М.А. ©

ГОУВПО Ульяновский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Молодежные неформальные субкультуры – достаточно популярное явление в наше время. Понятие субкультуры подчеркивает принципиально немассовый характер своего движения, которое никогда не являлось и вряд ли может стать неким всеобщим увлечением. Субкультурный стиль – это реально маленький, обособленный стиль, до которого допускают далеко не всех[2]. В настоящее время в России насчитывается значительное количество различных неформальных объединений молодежи. К ним можно отнести панков, готов, металлистов, ролевиков, трейсеров и так далее.

Как правило, неформалами люди становятся в подростковом возрасте или юношестве. Критический период перехода к юношескому возрасту, сопровождается качественными преобразованиями в системе отношений к миру, себе и людям, а также детерминирован сложным процессом самоопределения. [3]

Часто в субкультуру подростков приводит непонимание со стороны ближайшего окружения, отличие от него. Субкультура предоставляет им своего рода защиту от социального окружения, вызывающего недоверие или неодобрение, предлагает новые правила и нормы жизни.

Мы решили выявить и изучить психологические особенности представителей неформальных молодежных субкультур, в частности субкультуры готов и отаку и провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 45 человек в возрасте от 17 до 24 лет.

В результате с помощью 16-факторного опросника Кеттела мы выявили различия по фактору «замкнутость – общительность». Таким образом, для готов характерна некоторая закрытость, скептичность, подозрительность, обособленность, в эмоциональном плане у таких людей часто наблюдается сдержанность, склонность к критичности. Так же, замкнутость характерна и для отаку, то есть любителей японской анимации и манги (японских комиксов). У представителей данной субкультуры, данное свойство, вероятно, проявляется в отчужденности от людей, не разделяющих их увлечение аниме. Также не случайно, что в культуре аниме распространено такое понятие как «хикикомори», обозначающее подростков и молодых людей, отказывающихся от социальной жизни и стремящихся к уединению, вследствие различных социальных и личностных факторов. Хикикомори часто

встречаются и среди героев популярных аниме или игр. Возможно данные персонажи привлекательны за счет своей странности, непохожести, которая часто свойственна и самим неформалам.

В то же время людям с традиционными взглядами в большинстве своем свойственна общительность, открытость, оптимизм, они легче идут на контакт.

Также были выявлены значимые различия между готами и людьми, далекими от неформальных объединений, по фактору «доверчивость – подозрительность». То есть, для готов характерна недоверчивость, индивидуализм и склонность к работе в одиночестве, требовательность по отношению к окружающим, в то время как испытуемые другой группы более доверчивы, открыты, приспособляемы, им свойственен оптимистичный взгляд на жизнь и на общество. Возможно, подозрительность готов связана с агрессивным настроем, осуждением со стороны окружающих людей по отношению к ним, с прошлым негативным опытом, а так же с замкнутостью и склонностью к интроверсии.

Различия между первой (готы) и второй (отаку), а также между второй группой испытуемых и третьей по данному фактору оказались незначимы, то есть представители аниме-культуры занимают промежуточное положение между готами и обычными людьми по данному фактору, то есть им свойственная средняя степень доверчивости, они более терпимы и открыты обществу, чем готы. Возможно потому что, во – первых, субкультура отаку в последнее время часто пересекается с другими субкультурами, а также зачастую и среди обычных людей встречаются люди различных возрастов, увлеченные аниме; во-вторых, отаку, скорее всего, отличаются некоторой инфантильностью, что проявляется в преобладании игровых интересов; в-третьих, они, в основном, внешне не отличаются от обычных людей и не вызывают неодобрения и осуждения со стороны окружающих.

По фактору «практичность – мечтательность» так же были выявлены различия между первой группой и третьей, то есть готы отличаются большей мечтательностью, поглощенностью своими идеями, художественными интересами, в меньшей мере заботятся о повседневности, в то время как люди традиционной культуры тоже заняты своими интересами, но более практичны, спокойны, собраны и увлечены в большей степени решением практических вопросов, а также склонны к следованию общепринятым нормам.

Между результатами второй группы испытуемых и людей традиционной культуры различия не значимы, вероятно, потому что представители аниме-культуры не полностью погружены в свое увлечение, пытаясь найти в нем, в основном, ответы на интересующие их практические вопросы, а также потому что данная субкультура основана прежде всего на общем хобби и не связана с определенной идеологией, характерной для

других культурных сцен. А также напомним, что поклонники аниме встречаются периодически и среди обычных людей, далеких от неформальных молодежных течений.

Значимые различия были также получены по фактору «эмоциональный комфорт» с помощью методики «шкала субъективного благополучия» между первой и третьей группой. В результате исследования получилось, что практически никто из опрошенных готов не испытывает эмоциональный комфорт, который в некоторых работах связан с такими понятиями как «счастье», «позитивные эмоции» и так далее. Определение субъективного благополучия можно рассматривать с различных точек зрения. Например, благополучие может определяться по внешним критериям, таким как добродетельная, «правильная» жизнь. В соответствии с данными «нормативными» определениями, человек ощущает благополучие, если он обладает некоторыми социально желательными качествами, то есть критерием благополучия в данном случае является система ценностей, принятая в данной культуре.

Таким образом, мы можем предположить, что вероятно, представители данной субкультуры не испытывают эмоциональный комфорт в традиционном понимании данного слова, а именно как легкость, наполненность положительными эмоциями, во-первых, потому что, готов отличают иные ценности[1], и во-вторых, как мы указали выше, им свойственна некоторая закрытость, недоверчивость, меланхолия. Вероятно, в привычной для них атмосфере, а именно в условиях уединения готы могут испытывать эмоциональное равновесие и своеобразный комфорт. То есть, мы полагаем, что они тоже комфортно себя чувствуют, только в своем привычном состоянии, а именно при пониженном фоне настроения и в одиночестве.

В то же время остальные две группы испытуемых, то есть отаку и люди традиционных взглядов, стремятся к позитивному отношению к себе, миру и окружающим и более активным и сердечным взаимоотношениям с ними, а также характеризуются ощущением благополучия.

По остальным же параметрам значимые различия не найдены, то есть большинство опрошенных всех трех групп, а именно 68% готов, 58% анимешников и 60% обычных людей, испытывают умеренное субъективное благополучие, адаптивны, удовлетворены актуальной жизненной ситуацией и по-своему счастливы.

Таким образом, мы можем сказать о том, что выбор той или иной субкультуры и образа жизни, характерного для нее обусловлен характерологическими особенностями и ценностными ориентациями её представителей. Также, мы можем сделать вывод о том, что исследуемые неформальные молодежные объединения имеют друг с другом как общие, так и отличные черты.

Литература

1. Иванова М.А., Михайлова И.В. Личностные характеристики представителей различных субкультур // Материалы V международная научно-практическая конференция молодых ученых, Ленинградский государственный университет ; г. Пушкин, 2009. – С. 314-318.
2. Омельченко Е. Молодежные культуры и субкультуры./ ин-т социологии РАН, Ульян.гос.ун-т. Н.-И. центр «Регион».-М: Ин-т социологии РАН,2000.-162с.
3. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. / Е.Л.Солдатова, Г.Н. Лаврова. - Серия «Высшее образование».- Ростов на Дону: Феникс, 2004.- 384с.-5000 экз. –ISBN 5-222-05268-0.

Ипполитова Е.А. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии,
Алтайский государственный университет

ОБРАЗ БРАЧНОГО ПАРТНЕРА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ДО И ПОСЛЕ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК*

В настоящее время повышенный интерес к семье, супружеским отношениям обусловлен тем, что треть всех браков оказывается нежизнеспособной. Особенно остро проблема распада семьи в первые годы совместной жизни встает перед супругами, вступившими в брак в возрасте поздней юности, для которого характерно стремление к созданию идеальных образцов в разных областях человеческого существования, и, как следствие, наличие идеализированных, нереалистичных представлений о семье и своей собственной семейной жизни. В то время как совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, которые позволяют принимать партнера таким, каким он является на самом деле, со всеми присущими ему личностными чертами.

В этой связи несомненный интерес представляет выявление основных направлений динамики образов брачных партнеров, характерных для юношей и девушек, вступивших в брак. Полученные результаты могут стать основой для организации психологической работы с юношами и девушками, планирующими вступление в брак с целью профилактики супружеских конфликтов на почве нереалистичных представлений друг о друге.

Необходимо отметить тот факт, что к сегодняшнему дню в психологии

© Ипполитова Е.А., 2011 г.

накоплен значительный потенциал в области исследования образов. К изучению данной проблематики в той или иной степени обращаются практически все видные ученые-психологи: Ф.Е. Василюк, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Петровский, Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов и др.

В теоретико-методологическом контексте категория образа в работах ряда отечественных авторов рассматривается в рамках теории отражения. Образ, с одной стороны, позволяет увидеть специфику процесса отражения на различных уровнях психической организации человека. С другой позиции изучения образ, помещенный в пространство сознания, – это интегральный продукт взаимодействия человека с реальным миром, раскрывающий основные функции психики, ее активное деятельностное начало. Исследованию интегрального образа реальности посвящены работы целого ряда психологов (В.А. Барабанщиков, А.А. Гостев, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов и др.).

В работах А.Н. Леонтьева была выдвинута гипотеза об образе как многомерном психологическом образовании. Как отмечает А.Н. Леонтьев, образ не представляет собой некоторого моментального снимка предмета. Его формирование – это сложный, развертывающийся во времени процесс, в ходе которого отражение становится все более адекватным отражаемому предмету. Этот процесс не является монотонным, в ходе его развития неизбежно возникают противоречия: между ощущениями разных модальностей, уровнями дифференциации и интеграции сенсорных данных, перцептивными и мнемическими образами и понятиями и др. Являясь отражением предметов (явлений) объективной, то есть существующей вне, и независимо от сознания человека действительности, образ вместе с тем субъективен. Отражение человеком окружающего мира осуществляется с той специфической, обусловленной особенностями его жизнедеятельности (индивидуально-неповторимой) позиции, которую он в этом мире занимает [3].

А.В. Петровский под образом понимает субъективную картину мира или его фрагментов, включающего самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. В свою очередь образ мира более сложная категория – целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности [2].

В свою очередь сторонники социальной психологии уделяли большое внимание изучению социальной перцепции и социального познания (С. Московиси, Г.М. Андреева, Н.Н. Обозова). Прикладные исследования социальных образов проводили: И.Г. Дубов, С.Р. Пантелеев, А.Н. Крылов, А.Ю. Панасюк и др.

С. Московиси под социальными представлениями понимает совокупность понятий, выражений и объяснений, порождаемых повседневной

жизнью, это постоянные версии здравого смысла. С. Московиси изначально назвал 3 функции, выполняемые социальными представлениями. Первая – функция инструментального познания – перевод описания и объяснения. Вторая – адаптационная, ее назначение в адаптации социальных фактов, явлений к уже сформировавшимся, уже существующим взглядам, мнениям. Третья функция – регуляция поведения [1].

Можно сделать вывод о том, что социальные представления являются основой представлений о различных объектах социальной действительности. На этой базе строятся представления о мире в целом (образ мира) и представления об образе личности в частности, которые отражают личностные особенности каждого индивида.

Социальный образ – результат социального восприятия и продукт познания социального мира. Особенности воспринимающего зависят от его субъективных и объективных характеристик. Они влияют на глубину, всесторонность и скорость познания другого человека. Г.М. Андреева относит к ним пол, возраст, национальность, социальный интеллект, психические состояния, состояние здоровья, установки, опыт общения, профессиональные и личностные особенности [1].

В итоге, можно заключить, что социальный образ трактуется как феномен социального знания и понимается как продукт социального познания и восприятия.

В настоящее время на пересечении психологии познавательных процессов, психолингвистики и психологии личности сформировалось новое направление исследования – экспериментальная психосемантика. Предметом исследования является субъективация значений с помощью языковых средств – словесных обозначений личностных черт, эмоций, состояний, которые моделируются как категориальные семантические структуры и являются эмпирическим индикатором социального поведения (А.Г. Шмелев, В.Ф. Петренко, Е.Ю. Артемьева, Дж. Брунер, Дж. Келли и др.).

Практически все исследователи, работающие в данном направлении, признают, что образ зависит от ряда факторов, он динамичен, его атрибуты преобразуются, видоизменяются, поэтому образ требует постоянной поддержки и коррекции.

Опираясь на рассмотренные выше теоретические подходы, следует заключить, что факт вступления в брак, а так же переживание кризиса супружеской адаптации в течение первого года совместной жизни неизбежно повлечет за собой трансформацию образов брачных партнеров в представлениях молодых супругов, основные направления которой до сих пор остаются недостаточно изученными. В этой связи было предпринято эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей образов брачных партнеров у юношей и девушек до и после вступления в

брак. В исследовании был использован комплекс методов (анализ научной литературы по проблеме исследования; метод сбора данных метод экспертного опроса, метод семантического дифференциала; методы математической обработки данных: факторный анализ, t-критерий Стьюдента с использованием статистического пакета «SPSS 15.0») и приняли участие 64 человека: 32 юноши и 32 девушки в возрасте от 18 до 25 лет, 50% планируют вступление в брак в ближайшие два месяца, 50% состоят в браке от 1 года до 3 лет, детей не имеют.

Анализ результаты исследования образов брачных партнеров девушек до и после вступления в брак позволил выявить следующие содержательные особенности. Так, установлено, что и на этапе подготовки к свадьбе и после проживания в браке от 1 года до 3 лет брачный партнер представляется молодым женщинам как человек, в целом обладающий положительными личностными характеристиками. Вместе с тем, согласно полученным данным, девушки, имеющие опыт жизни в браке, воспринимают своих супругов как менее уверенных в себе ($p=0,001$), менее целеустремленных ($p=0,038$), менее мужественных ($p=0,040$).

Кроме того, молодые жены представляют своих брачных партнеров как в меньшей степени склонных идти на компромисс ($p=0,010$), менее общительных ($p=0,018$) и менее чувствительных ($p=0,023$) по сравнению с невестами, в представлениях которых данные характеристики будущих брачных партнеров более выражены. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проживание в браке способствует формированию более реалистичного образа супруга у молодых женщин. Образ становится менее насыщен типично маскулинными характеристиками (мужественный, целеустремленный, уверенный в себе), что может быть связано с переживанием в супружеских отношениях ряда жизненных ситуаций, в которых супруг не всегда способен проявлять мужество, а порой нуждается и в поддержке жены. С другой стороны, наличие опыта брачных отношений у девушек приводит к тому, что супруг представляется менее компетентным в общении, он не всегда уступает, в меньшей степени реагирует на изменения настроения жены, порой просто не имеет желания обсуждать с ней какие-то жизненные ситуации. В то время как в период предбрачных ухаживаний и подготовки к свадьбе он был сосредоточен на своей невесте, которая была его основным партнером по общению.

В свою очередь образы брачных партнеров у юношей до и после вступления в брак так же насыщены преимущественно позитивными характеристиками, но, вместе с тем, существенно различаются. Например, после проживания в браке более одного года, молодой человек воспринимает свою супругу как менее добрую ($p=0,022$), менее ласковую ($p=0,029$), менее нежную ($p=0,017$), менее сочувствующую ($p=0,006$), а так же как более эмоционально сдержанную ($p=0,05$), по сравнению с юношами, только готовящимися к

вступлению в брак. Выявленные особенности могут объясняться тем, что на этапе предбрачных ухаживаний и подготовки к свадьбе девушек переполняет любовь и нежность по отношению к партнеру, одновременно они могут стремиться представить себя в максимально позитивном свете, осознанно или неосознанно акцентируя внимание жениха на своих позитивных качествах.

Так же согласно полученным данным, молодым мужчинам с опытом жизни в браке, их супруги представляются как менее красивые ($p=0,066$), с наличием некоторых вредных привычек ($p=0,003$), что объясняется совместным проживанием, когда жена не всегда, например, без косметики, выглядит идеально ухоженной. Кроме того, жены характеризуются как менее ответственные ($p=0,002$), менее самостоятельные ($p=0,038$), но более уверенные в себе ($p=0,001$) по сравнению с невестами, что может объясняться повышением социального статуса женщины, обусловленного вступлением в брак с одновременной утратой некоторой личной независимости, вследствие чего они обретают большую уверенность в себе, но лишаются определенной доли самостоятельности и ответственности, которая частично перекладывается на мужа.

Итак, опираясь на результаты проведенного исследования можно заключить, что опыт проживания в браке и преодоление кризиса супружеской адаптации способствует формированию специфичных характеристик образов брачных партнеров в представлениях супругов юношеского возраста. У девушек, проживших в браке от 1 года до 3 лет, образ супруга становится менее насыщен типично маскулинными характеристиками, кроме того муж представляется менее компетентным в общении. В свою очередь образы брачных партнеров в представлениях молодых мужей трансформируются еще более значительно, что проявляется в восприятии жен как менее добрых, нежных, ласковых, так же менее самостоятельных и ответственных, но более уверенных в себе по сравнению с образами невест в представлениях юношей, готовящихся к заключению брака.

Полученные результаты демонстрируют, что, изменения, происходящие с брачными партнерами по мере прохождения периода супружеской адаптации, существенно затрагивают сферу их представлений друг о друге, которые в целом остаются достаточно позитивными, однако отражают их стремление получать больше поддержки, нежности, внимания друг от друга. Таким образом, полученные результаты могут быть использованы психологами при организации просветительской работы с молодыми людьми, вступающими в брак, а так же с супружескими парами, процесс взаимной адаптации в которых носит затяжной характер.

**Статья подготовлена при поддержке гранта Президента Российской Федерации (МК-4817.2011.6)*

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: учебн. пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004 – 288с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350с.
3. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Психология. – 1979. – №2. – С. 128-153.

Калиненко А.А. ©

Аспирант кафедры «общей психологии» УдГУ г.Ижевск

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАМЕРЕНИЙ

Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества в целом всегда возрастал на грани эпох, в кризисные, переломные моменты истории человечества, необходимость осмысления которых закономерно требовала обращения к проблеме ценностей. Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последнее десятилетие изменения в российском обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей.

В нашей стране, как пишет Г.П. Выжпецов, «вплоть до начала 60-х годов аксиология находилась под официальным запретом как буржуазная «лженаука» [6]. Среди появившихся в период «оттепели» первых отечественных исследований можно выделить работы В.А. Василенко, понимавшего под ценностями значимость предметов, средство удовлетворения потребностей человека, и И.С. Нарского, интерпретировавшего ценности как идеалы, высшие цели личности [6]. В концепциях В.П. Тугаринова и О.Г. Дробницкого ценности определяются и как значимость, и как идеал одновременно. По мнению В.П. Тугаринова, значимость ценностей опосредована ориентацией человека на других людей, на общество в целом, на существующие в нем идеалы, представления и нормы. Отдельный человек может пользоваться лишь теми ценностями, которые имеются в обществе, поэтому ценности жизни отдельного человека в основе своей являются ценностями окружающей его общественной жизни [16].

На Западе положение об общественно-историческом характере ценностей получило дальнейшее развитие в работах классиков

© Калиненко А.А., 2011 г.

социологической традиции, в частности А. Тойнби и П.А. Сорокина, опиравшихся на идеи В. Дильтея о множественности культурно-исторических систем ценностей [7] и типологию «культурных организмов» О. Шпенглера [18]. Так, П.А. Сорокин рассматривал историю как процесс циклической смены различных типов культурных систем, подчинив теорию социального развития «ценностям как главной побудительной движущей силе в обществе» [6].

Изучение роли общественно-социальных отношений в формировании личности применительно к ее ценностным ориентациям было продолжено в работах Б.Д. Парыгина, Г.М. Андреевой, А.И. Донцова, Л.И. Анцыферовой, В.С. Мухиной, А.А. Бодалева, г.г. Дилигенского, В.Г. Алексеевой и многих других исследователей. С точки зрения Л.И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которые человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов [4]. В.Г. Алексеева формулирует общепринятое определение ценностных ориентации, как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, как ступень перехода ценностей общества в деятельность субъекта [3].

В то же время ряд авторов полагают, что ценностные образования, напротив, являются базой для формирования системы личностных смыслов. Так, по В. Франклу, человек обретает смысл жизни, переживая определенные ценности [17]. Ф.Е. Василюк пишет, что смысл является пограничным образованием, в котором сходятся идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации. Смысл, как целостная совокупность жизненных отношений, у Ф.Е. Василюка является своего рода продуктом ценностной системы личности [5]. Аналогичную точку зрения в своем исследовании отстаивает и А.В. Серый [15]. Мы полагаем, что развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностных ориентации носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Как справедливо замечает Д.А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [12]. Г.Е. Залесский связывает личностные ценности и смыслы через понятие «убеждение». Убеждение, являясь интегрирующим элементом механизма регуляции активности человека, представляет, по его мнению, «осознанные ценности, субъективно готовые к реализации путем их использования в социально-ориентировочной деятельности»[9]. По словам Г.Е. Залесского, убеждению присущи одновременно и побуждающая, и когнитивная функции. Убеждение, выступая в качестве эталона, оценивает конкурирующие мотивы с точки зрения их соответствия содержанию той ценности, которую оно призвано реализовать, и выбирает соответствующий способ ее практической

реализации. Как пишет Г.Е. Залесский, «убеждение носит как бы двойной характер: принятые личностью социальные ценности «запускают» его, а будучи актуализированным, уже само убеждение вносит личностный смысл, пристрастность в реализацию усвоенной общественной ценности, участвует в актах выбора мотива, цели, поступка»[9]. При этом чем выше в субъективной иерархии находится убеждение, соответствующее той или иной ценности, тем более глубокий смысл придается его реализации, а следовательно, и выделенному с его участием мотиву.

Представление о системе ценностей личности как иерархии ее убеждений получило распространение также в американской социальной психологии. Так, М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [20]. По его мнению, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы;

Ш. Шварц и У. Билски дают аналогичное концептуальное определение ценностей, включающее следующие формальные признаки:

- ценности - это понятия или убеждения;
- ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
- ценности имеют надситуативный характер;
- ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий;
- ценности упорядочены по относительной важности [21].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенное в систему.

Намерение же формируется тогда, когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В нем подчеркивается интеллектуальная сторона

возникающего побуждения, приводящая к принятию решения, а также устремление человека в будущее, его замысел [10]. Намерению соответствуют потенциальные мотивы [13], которые могут со временем либо актуализироваться, либо разрушиться. Жизненные намерения, в нашем понимании, являются сознательным построением жизненной стратегии. Интерес к смысловой сфере личности неуклонно растет в отечественной психологии [2]. Под смыслообразованием традиционно, с точки зрения мотивационно-деятельностной концепции смыслов, понимается придание содержания отдельным целям и действиям личностного смысла, т.е. значения для самого субъекта [13]. В широком понимании Д.А. Леонтьева смыслообразование является глобальным процессом подключения новых объектов, явлений к существующей системе смысловых связей, процессом распространения смысла от ведущих смысловых структур к производным в конкретной ситуации. Источником ситуативных смыслов развертывающейся деятельности могут выступать не только мотивы, но и другие смысловые структуры - смысловые диспозиции и смысловые конструкторы [13].

Элементы, составляющие структуру смысловой сферы личности, можно классифицировать следующим образом:

1. Смыслы по степени обобщенности (смысл жизни, личностные смыслы конкретных жизненных ситуаций, взаимоотношений).
2. Смыслы по степени осознанности (смысловая установка, смысловая диспозиция, смыслообразующий мотив).
3. Источники смыслов (потребности, ценности, отношения).
4. Индикаторы актуального состояния смысловой сферы личности (переживания).

Личностный выбор тесно связан и с системой отношений личности, называемой в теории В.Н. Мясищева индивидуально-целостной системой ее субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности [14]. Личностные отношения не сводятся только к когнитивной оценке положительной значимости, доминирующей в ценностях. Они интегрируют когнитивные, эмоциональные и поведенческие стороны разнообразных по содержанию и качеству связей личности с объектами и явлениями. Проблемы ценностей, проводившиеся в нашей стране и за рубежом, показали, что ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Система ценностей отдельной личности или социальной группы зависит от возрастных, половых и психологических особенностей, социального, экономического, политического, профессионального, национального, этнического статуса.

По словам Ф.Е. Василюка, «ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой» [5]. Как он отмечает в этой связи, ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе собственного последовательного развития. Ценностные ориентации, являясь, таким образом, психологическим органом, механизмом личностного роста и саморазвития, сами носят развивающийся характер и представляют собой динамическую систему.

Таким образом, мы можем придти к выводу о том, что ценности являются одним из важных компонентов формирования мотивационно-потребностной сферы, системы личностных смыслов, жизненных намерений. Ценностно-смысловыми факторами жизненных намерений могут выступать не только мотивы, но и смысловые диспозиции и смысловые конструкты, система ценностей личности, значимые переживания.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения. - М.: Наука, 1989. - 248 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. / К.А. Абульханова. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
3. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. - 1984. - Т.5. - № 5. - С.63-70.
4. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. - М., 1989. - С.426-433.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.
6. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. - 1996. - № 1. - С.86-99.
7. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е - 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М.: Изд-во МГУ, 1992. -2-е изд. - С.319-346.
8. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр. психологии. - 1974. - № 6. - С.63.
9. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. - М., 1994. - 142 с.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2003.
11. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социол. исследования. - 1996. - № 5. - С.3-23.
12. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. - 1997. - № 6. - С. 13 - 27.
13. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С.372-377.
14. Мясницев В.Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2003.

15. Серый А. В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида // Вопросы общей и дифференциальной психологии. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. - С.354-360.
16. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. -Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. С англ. И нем. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
18. Шпенглер О. Закат Европы / ВО «Наука». - Новосибирск, 1993. - 592 с.
19. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 204 с.
20. Rokeach M. The nature of human values. - N.Y., Free Press, 1973.
21. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - Vol.58. - № 5. - P.550-562.

Карташова А.В. ©

Аспирант, Национальный исследовательский университет –
Высшая школа экономики

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕДУЩЕГО ДРАЙВЕРА С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛИЗА

В данной публикации использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Сценарные модели мира: рефлексия и динамика мировосприятия», выполненного в рамках Программы «Научный фонд НИУ-ВШЭ» в 2011 году.

В рамках теории транзактного анализа была разработана концепция сценария жизни личности. Под сценарием (скриптом) понимается «бессознательный план жизни человека, основанный на собственном решении, принятом в детстве, поддержанный родителями, подтвержденный последующими событиями и достигающий кульминации в выбранной альтернативе» [1, с. 303].

Сценарий, как психологический феномен имеет свою структуру, Берн и его последователи описали поэлементно сценарный аппарат [1; 2; 4]. Берн пишет, что скриптовый аппарат строится из своеобразных гаек и винтиков, «что-то вроде набора «сделай сам», часть которого дают родители, а часть сам ребенок» [2, с. 130]. В.А. Петровским была предложена интегративная схема раннего программирования по Э. Берну (в сочетании с моделью скриптования Стайнера). Согласно разработанной схеме скриптовый аппарат состоит из 9-ти

© Карташова А.В., 2011 г.

элементов (7 из них – родительское программирование и 2 – собственное программирование).

В данной статье мы остановимся на 2-х элементах раннего программирования, имеющих отношение к нашему исследованию.

Сценарное проклятие-расплата – это итоговая сцена, к которой ведет сценарий. Она формируется на основе «проклятий» («Иди к чертям!», «Провались!»), получаемых ребенком от воспитывающих его взрослых. Маленький ребенок воспринимает эти проклятья на своем «марсианском языке» [2], и в соответствии с ним решает, какой же будет финальная сцена. Таким образом, проклятия интроецируются и становятся частью взрослой личности. Расплата может быть двух видов: «легкая» – какое-то событие, после которого наступает освобождение от сценария, и «тяжелая» (Берн выделяет 4 вида) – сумасшествие, одиночество, смерть, бродяжничество (бездельничество).

Контрприказания или директивы – послания, исходящие от отца и матери, или лиц их замещающих, даются в форме приказов, что надо делать, а что нельзя (например, «будь хорошим», «чужое, не бери» и т.д.). Директивы воспринимаются ребенком и в дальнейшем составляют часть его собственного содержания. Было выделено 5 директив, имеющих особое значение в сценарном аппарате, они получили название драйверных или ведущих.

Т. Кайлер проводя исследование нескольких тысяч испытуемых, – обнаружил существование определенных паттернов поведения, которые проявляются людьми перед тем, как они начинают входить в то или иное сценарное поведение [5]. Выявленные паттерны поведения получили название драйверов. Их было выделено пять: «радуй других», «будь совершенством», «будь сильным», «старайся» и «торопись». Драйверное поведение обычно проявляется в течение от доли секунд до 7 секунд. Каждый из драйверов характеризуется определенным набором слов, тоном голоса, интонацией, жестами, положением тела и выражением лица [8]. Человек проигрывает от одного до пяти драйверных паттернов, однако в случае, когда их несколько, один драйвер является ведущим, его еще называют главной директивой.

Драйверы формируются на основе посланий, директив исходящих от родителей и определяют негативный сценарий жизни личности.

В теории транзактного анализа описаны четыре жизненные позиции, отражающие фундаментальные установки человека насчет сущностной ценности себя и других людей. Эти установки появляются у ребенка еще на ранних этапах формирования сценария и присутствуют всю его дальнейшей жизни: 1) Я ОК или 2) Я не-ОК; 3) Ты – ОК или 4) Ты не-ОК. Из описанных убеждений получают 4 комбинации утверждений о себе и других людях: 1) Я ОК, ты ОК; 2) Я не-ОК, ты ОК; 3) Я ОК, ты не-ОК; 4) Я не-ОК, ты не-ОК. Берн писал, что в основе любого сценария и любой человеческой судьбы

лежит одна из этих четырех фундаментальных позиций. Жизненная позиция оправдывает для человека его сценарные решения [2].

Важно, что мы не остаемся в одной позиции в течение всей своей жизни, мы постоянно переходим из одной в другую. Драйверы – это ситуация «условного ОК» [8], которая располагается на границе между позициями «Я (-) Ты (+)» и «Я (+), Ты (+)». От родителей ребенку исходят контрсценарные послания «ты можешь быть ОК, если будешь удовлетворять определенным условиям (будешь совершенным, будешь стараться и т.д.)» – это и есть директива, формирующая драйвер.

Драйверы представляют собой способ проживания сценария, образец сценарного процесса, универсальный для любого пола и возраста. Драйвер – это дверь, ведущая нас в сценарный мир.

Было показано, что существует связь между драйвером и типом протекания жизни в сценарии [4].

Так, например, драйвер «старайся» связан с типом сценария «Арахна» или «Опять и опять», сценарное убеждение которого «Я должен всегда оставаться в этой ситуации» (ситуации обучения, болезни и т.д.). Человек будет усердно стараться учиться или лечиться, однако он будет вынужден продолжать делать это снова и снова. Когда человек находится под влиянием драйвера «Старайся» он как бы приглашает и других стараться вместе с ним [8]. Примером этого драйвера может служить ситуация, когда человек попадает в зыбучие пески. Если он активно пытается (усердно старается) выползти – он утонет, а если он двигается медленно и обдуманно – он сможет выбраться.

Наблюдая за паттернами драйверов человека, можно достаточно точно предсказать его сценарный процесс. Таким образом, умение обнаруживать пять драйверных поведений дает нам много информации о человеке за короткий промежуток времени.

Идея о необходимости создания методики диагностики драйверов, которая во многом упростила бы выявление ведущего драйвера человека, без непосредственного наблюдения за его поведенческими паттернами, – воплотилась в нескольких вариантах опросников в среде зарубежных исследователей. Среди них опросный лист М. Редди (M. Reddy [9]), анкета Джозефа Хазела (J.W. Hazell [7]) и др. Предлагаемые опросники имеют схожую структуру: прямые утверждения, отражающие суть конкретного драйвера, а также поведенческие проявления каждого драйвера. В инструкциях респондентам предлагается выбрать те утверждения, которые, по их мнению, их характеризуют. Определение ведущего драйвера, происходит путем подсчета положительных ответов (выборов) по пунктам, относящимся (по мнению автора опросника) к тому или иному драйверу.

Примеры утверждений: «критикую то, что люди говорят или делают» (драйвер «будь совершенством»), «тороплюсь, когда это не имеет значения

(драйвер «торопись»), «могу долгое время находиться в ситуации физического дискомфорта и не замечать этого» (драйвер «будь сильным») и т.д. [7]. Однако авторы не приводят результаты надежности своих опросников, а также не предоставляют информации о связи наблюдаемых поведенческих проявлений драйвера человека и высоких баллов по опросникам этого же человека.

Можно встретить исследования других авторов, целью которых обозначается проверка пригодности предлагаемых опросников, увы, вопрос о связи высоких баллов по опросникам и внешних проявлений драйверов остается за рамками исследований [6; 10]. Проверка пригодности сводится лишь к содержательной валидации, в которой независимой группе экспертов, прошедших обучение транзактному анализу или практикующих в этой области, предлагается ранжировать пункты опросников в зависимости от их принадлежности, по мнению экспертов к определенному драйверу. При этом, как показано в исследованиях, группа экспертов далеко не всегда относит пункты опросника к тому драйверу, на который, по предположению самого автора методики, должен работать этот пункт [10].

В настоящее время в России не существует адаптированного диагностического инструментария определения ведущего способа проживания сценария.

В нашем исследовании мы работаем над созданием такого инструментария – драйверного опросника. Первоначально драйверный опросник строился нами по аналогии с полупроективной методикой диагностики мотивации, разработанный Х.Д. Шмальтом, так называемые «решетки Шмальта».

За проективную основу нашей методики мы взяли картины известного Тематического Апперцептивного Теста (ТАТ). К каждой картине мы составили утверждения по каждому типу драйвера. В инструкции мы предлагали выбрать из приложенного списка утверждений, те, которые (по мнению испытуемого) подходят к той или иной картине. Примеры утверждений: «Он скрывает свои чувства и желания от других», «Он знает, что за приятные моменты сейчас обязательно придется расплачиваться позже», «Он так старается, он не виноват, что ничего не выходит» и т.д.

Исходя из определения сценария, как бессознательного плана жизни, а также идеи Кайлера о драйвере – как предиктора сценарного процесса, мы предположили, что полупроективный тест, сочетающий в себе преимущества проективного теста и личностного опросника, наиболее подходящий вариант диагностики драйверов.

В пилотажном исследовании приняли участие 68 человек в возрасте от 21 года до 64 лет (средний возраст 31 год), из них мужчин – 27, женщин – 41, различающиеся по образованию, профессии и социальному статусу.

Обработка результатов пилотажного исследования проводилась с помощью программы SPSS. Расчет индексов сложности и коэффициентов избирательности пунктов опросника показали низкую пригодность

большинства утверждений. Например, индекс сложности большей части утверждений находился вне рамок принятых норм для включения пунктов в опросник (меньше 20 или больше 80). При этом показатель индекса сложности отдельного пункта менялся в зависимости от картины, к которой он прилагался. Другими словами множество испытуемых выбирали или не выбирали одинаковые утверждения к каждой картине. Увы, стимульный материал ТАТ, призванный, по нашему предположению, активизировать проекцию неосознанных сценарных и драйверных убеждений, в сочетании с набором утверждений – оказался не подходящим для поставленных целей.

Результаты пилотажного исследования позволили нам трансформировать основной замысел создаваемого опросника. В новой инструкции была заложена идея сценарной расплаты (итоговой сцены к которой ведет сценарий), стимулирующей сценарный процесс человека: «Представьте себе ситуацию, в которой ваше положение крайне неблагоприятно, дела идут плохо, жизнь дает сбой... Что это за ситуация, может быть, вы боялись этого всю жизнь? А может быть это просто неприятности, с которыми вы периодически сталкиваетесь. Каковы Ваши чувства, мысли и действия в такой ситуации?»

Утверждения опросника были переформулированы в форму директивных приказаний: «Ты должен еще больше работать над собой, чтобы добиться успеха в жизни», «Не надо ссылаться на «обстоятельства», надо успевать все делать прямо сейчас», «Когда что-то идет не так, ты должен рассчитывать только на себя, а не просить помощи у других».

В настоящее время мы продолжаем разработку методики, предназначенной для диагностики драйверов, входящих в структуру сценария жизни личности. Итоговый опросник может быть полезен в индивидуальном и групповом консультировании и психотерапии, с целью развития и изменения личности, при создании различных психологических тренинговых групп, организационном консультировании и пр.

Литература

1. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия. М.: Академический проект, 2006. – 320 с.
2. Берн Э. Что вы говорите после того, как сказали «привет», или психология человеческой судьбы / Пер. с англ. А.Г. Румянцевой. – М.: РИПОЛ классик, 2004. – 416 с.
3. Петровский В.А. Метасловарь трансактного анализа // предисловие к книге Э.Берна «Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия». М.: Академический проект, 2006. – С. 3-22.
4. Стюарт Я., Джойнс В. Современный трансактный анализ / Пер. с англ. Д. Касьянов. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 329 с.
5. Capers. H., Kahler T. The Miniscript // Transactional Analysis Journal, 1974, Vol. 4, No. 1, pp. 27-42.

6. Falkowski W., Munn K. Interrater Agreement on Driver Questionnaire Items // Transactional Analysis Journal, 1989, Vol. 19, No. 1, pp. 42-44.
7. Hazell J.W. Drivers as Mediators of Stress Response // Transactional Analysis Journal, 1989, Vol. 19, No. 4, pp. 212-223.
8. Kahler T. Drivers: The key to the process of scripts // Transactional Analysis Journal, 1975, Vol. 5, No. 3, pp. 280-284.
9. Reddy M. Handbook for TA users. Woburn Sands, Bucks, England: M. Reddy, 1979.
10. Stickley A.S.G. Validation of a Driver Checklist for Team Design Research // Transactional Analysis Journal, 1996, Vol. 26, No. 3, pp. 239-247.

Киселёв М.В. ©

Одинцовский гуманитарный институт

ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОПОСРЕДОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА КАК ОСОБЕННОСТЬ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

В отечественной социальной психологии существует несколько "моделей" развития группы, фиксирующих особые стадии или уровни в этом движении.

Одна из наиболее развернутых попыток подобного рода, как это уже отмечалось, содержится в психологической теории коллектива, разработанной А.В. Петровским. Принцип деятельностного опосредования коллектива является основной идеей теории коллектива А.В. Петровского. Рассматривая коллективную деятельность стоит отметить что в своей совместной деятельности члены коллектива неизменно испытывают стрессогенные ситуации которые в свою очередь формируют негативные личностные образования.

По мнению многих отечественных и зарубежных психологов проблематика личности в социальной психологии на современном этапе стоит достаточно остро, это обусловлено самим развитием общества в современном мире. Развиваясь совместно с коллективом личность неизбежно подвергается процессу динамического изменения, подстраиваясь под общий настрой коллектива, под его ценности и правила обусловленные целью совместной деятельности.

Последующая разработка как теоретических представлений, так и экспериментальной практики позволила более четко выявить главную идею

всей концепции, а именно положение о том, что "деятельностное опосредование выступает как системообразующий признак коллектива". Активно развиваясь в коллективе, личность принимает или отвергает устои коллективной деятельности. Деятельность не всегда носит благоприятный психологический резонанс, особенно это актуально для воинских коллективов и коллективов, чья деятельность связана с определённым риском. Рассматривая этот аспект стоит обратить внимание на то, что независимо от того насколько благоприятный психологический климат в коллективе, личность осуществляя совместную деятельность наиболее подвержена стрессогенным и психотравмирующим факторам. В процессе коллективной деятельности личность восходит к социальной зрелости и немаловажно отметить тот факт, что одним из показателей личностного благополучия является соматическая составляющая здоровья личности.

Проблема психосоматических отношений одна из наиболее сложных проблем современной медицины и психологии, несмотря на то, что тесная взаимосвязь соматического и психического замечена и изучается на протяжении нескольких веков, со времён Гиппократ и Аристотеля [4,6]. По данным ВОЗ от 38% до 42% всех пациентов посещающих кабинеты соматических врачей, относятся к группе психосоматических больных [1,3]. Стоит также отметить, что психосоматическое направление не является самостоятельной медицинской дисциплиной – это направление, учитывающее многообразие причин, приведших к болезни [5]. Патогенез психосоматических расстройств очень сложен и определяется:

1. неспецифической наследственностью и врождённой отягощённостью соматических нарушений и диффектов;
2. наследственной предрасположенностью к психосоматическим расстройствам;
3. нейродинамическими сдвигами (нарушения в работе ЦНС);
4. личностными особенностями;
5. психическими и физическими состояниями во время воздействия психотравмирующих событий;
6. фоном неблагоприятных социальных факторов;
7. особенностями восприятия психотравмирующих событий.

Эмоциональная реакция выражается в форме тоски и постоянной тревоги, нейро-вегетативно-эндокринных изменениями и явно выраженном ощущении страха, именно это является связующим звеном между психологической и соматической сферой. В современной психосоматике различают предрасположенность, как совокупность факторов вызывающих развитие болезни. Предрасположенность – это врождённая (например, генетически обусловленная), а при определённых условиях и приобретённая готовность, которая выливается в вероятность органического или

невротического заболевания. Толчком к развитию такого заболевания являются сложные жизненные ситуации, которые личность может испытывать и в процессе коллективной деятельности, коллектив при этом может оказывать как положительное, так и негативное влияние на состояние личности [3]. Если сегодня говорят о психосоматическом, биопсихосоциальном заболевании, то это лишь указывает на связь предрасположенность – личность – ситуация. Таким образом, в современном понимании патогенеза соматических заболеваний признаётся многофакторность в объяснении их природы. В современной психосоматике также различают понятие предсоматического личностного радикала [1,3], т.е. тех личностных особенностей, которые приводят к заболеванию, как правило, он формируется в подростковом возрасте. Именно в подростковом возрасте личность наиболее подвержена динамическому изменению в контексте коллективной деятельности, которой в данном возрасте выступает обучение. Также стоит отметить, что учебная деятельность является основной и системообразующей в формировании коллективов учебных классов.

В ходе проведённого исследования были опрошены учащиеся старших классов средней школы, выборка составила 101 человек, возраст 14-15 лет. Испытуемые были опрошены по методикам: «Торонтская алекситимическая шкала», «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Холмса и Рого, «Методика изменения уровня тревожности Тейлора» (адаптирована Норкидзе) [2]. Целью исследования являлось выявление личностных особенностей, которые в совокупности могут входить в состав системы предсоматического личностного радикала, и выступать фактором предрасположенности к возникновению соматического заболевания. Для обработки данных исследования использовался корреляционный анализ и коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Исследование проводилось по трём основным методикам. Данные методики являются адаптированными согласно всех требований и рекомендованы отечественными психологическими изданиями для работы с испытуемыми любой возрастной группы.

Стоит заметить, что критерий важности особенно актуален для детского и подросткового возраста, когда человек только делает первые шаги во взаимодействии в социуме, с большим трудом, который обусловлен не достаточным жизненным опытом, настраивает свои первые социальные связи. Попадая в ситуацию, в которой оказываются наши испытуемые, подросток зачастую предаёт необходимым лишениям довольно большую значимость, что можно объяснить большой ценности социальных связей и образований которые по обстоятельствам не зависимым от него самого, подвержены изменениям или же теряются вовсе.

Методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация

Норкидзе) разработана для определения уровня тревожности в определённый момент времени, т.е. на момент проведения методики. Также в рамках исследования предполагалось провести исследование по Торонтской алекситимической шкале. Алекситимию в последнее время в современной психологии рассматривают как фактор развития многих заболеваний.

Данные методики будут проводиться на связанных выборках испытуемых. Изучение уровня алекситимии не является попыткой привлечения внимания к психосоматической стороне вопроса, данная шкала будет выступать так называемым фактором риска, который обнаруживается у испытуемых при наличии высокого уровня тревожности и низкой стрессоустойчивости.

При корреляционном анализе были выявлены статистически значимые связи между показателями испытуемых, которые попали в зону риска по показателям алекситимии и уровню тревожности и стрессоустойчивости. Из 65 человек (26 девушек и 39 юношей) которые по показателям уровня алекситимии находятся в зоне риска с показателями от 63 до 73, (в комментариях к методике средний уровень алекситимии у больных неврозами и психосоматикой при $p \leq 0.01$ составляет $72,6 \pm 1,6$ а у контрольной группы здоровых $59,3 \pm 1,3$) [2], у 16 человек уровень тревожности средний с тенденцией к высокому, а у 49 человек высокий уровень тревожности, при этом у этой группы показатели по методике стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Рого составили в среднем 178,72 баллов, когда при 150 баллах риск заболевания рассматривается, как 50%, а при 300 баллах она возрастает до 90% [2]. Таким образом, при показателе 178,72 риск заболевания составляет примерно 78%, что выше среднего.

Проанализировав результаты проведённого исследования можно сделать предположение, что данные личностные черты наиболее ярко проявляются в коллективной деятельности и статистически значимо коррелируя между собой составляют совокупность одной системы, или их можно выделить в отдельную систему факторов которые оказывают влияние на возникновение психосоматического заболевания и формируются в подростковом возрасте. Следовательно, если выявить максимально возможную совокупность факторов и рассмотреть пути их формирования в системе, можно выработать рекомендации и пути влияния на эту совокупность факторов.

Литература

1. Мачанов А. Личность и болезнь. Психология. №2. 2000.
2. Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. М.: РАН, Институт психологии, 1994.
3. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии. Интернет-журнал «Ломоносов», 2000, <http://lomonosov.rambler.ru>
4. Петровский А.В. Психологические проблемы юности. М.: 1969
5. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива. М.: 1979
6. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. М.: 1987

7. Alexander F. Psychosomatic medicine: Its principles and applications. New York: Konald, 1951
8. Dunbar F. Emotions and bodily changes, 4. Aufl. Columbia Univ. Press. New York. 1954.
9. Parker J.D., Taylor G.J., Bagbi R.M. Aloxithymia: relationship with ego defense and coping styles // Comp Psychiat. 1998. V. 39 (2). P. 91-98

Климова А.А. ©

Аспирант, факультет психологии, кафедра психологии личности, ГУ ВШЭ

ТРАНСАКТНАЯ ВЕРСИЯ ФРУСТРАЦИОННОГО ТЕСТА С. РОЗЕНЦВЕЙГА КАК ТЕХНИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ

Среди способов психологического описания личности особое место занимает транзактный анализ – теория личности и средство интеграции многочисленных практик психологического консультирования и психотерапии. Особые преимущества транзактной теории по сравнению с другими психологическими теориями личности заключается в том, что личность человека трактуется здесь как “мультисубъектное образование” (В.А. Петровский), средоточие феноменологически различимых эго-состояний – “Родитель”, “Взрослый”, “Дитя”. При всей простоте этой исходной посылки, она заключает в себе огромное разнообразие возможностей психологической поддержки личности, и не меньше – путей осмысления самого феномена личности.

К сожалению, потенциал транзактной теории, полноценно раскрываемый в практиках психологического консультирования, оказывается в существенно меньшей степени востребованным в контексте общепсихологической теории личности.

Одна из причин этого – отсутствие методического базиса исследований, техник *транзактного* психологического анализа.

На данный момент времени существуют определенные предпосылки для разработки эмпирических методик диагностики эго-состояний и сценариев личности. Необходимо развивать имеющиеся возможности. В данной работе мы предлагаем транзактную версию фрустрационного теста С. Розенцвейга и апробируем его диагностический потенциал (на фоне других методов психологического исследования личности).

Идея модификации этого теста заключается в следующем:

- *взрослым* испытуемым предлагается *детская* форма тестового материала;

- персонажи картинки “общаются” только через испытуемого, который получает от экспериментатора дополнительную информацию о том, что происходит в ситуации (в традиционной форме один из персонажей обращается к другому со словами, заключающими в себе фрустрационный стимул, другой должен ответить; в данном случае “файлы” высказываний обоих персонажей первоначально пусты);

- фиксируется не только ответ одного персонажа картинки (главный герой) на возможные слова другого персонажа картинки (вспомогательный персонаж), но и мысли, чувства, желания героя картинки – таким образом, различаются “ответы вслух” и “ответы про себя” героев картинки.

Основная идея заключалась в том, что модифицированная методика Розенцвейга позволяет структурировать многообразный тестовый материал традиционных психологических и транзактных психологических методик исследований личности, раскрывая “логику” взаимоотношений между эго-состояниями, а также сценарными образующими эго-системы.

Опорное допущение работы заключалось в возможности актуализации “детского” эго-состояния, путем предъявления модифицированного варианта теста С. Розенцвейг *взрослым* испытуемым (благодаря чему проясняется картина внутренних транзакций в структуре личности).

Существуют ли у каждого человека какие-то **устойчивые тенденции реагировать определенным образом** на неожиданно возникающие неприятности, или его ответы меняются в зависимости от содержания ситуации, и потому предсказать его поведение практически невозможно?



1

Подобный вопрос мы ставим в нашей работе, используя и модифицируя эту методику. *Исходный* стимульный материал (классическая методика) состоит из 24 картинок, на которых изображены люди, взаимодействующие друг с другом. В левом квадрате в верхней части рисунка всегда написана фраза, которую один персонаж говорит другому (см. Приложение №1).

С его слов ситуация представляется как неприятная либо для всех участников взаимодействия, либо только для того человека, над которым изображен пустой квадрат. Его ответ и должен придумать испытуемый.

Мы существенно модифицируем оригинальный вариант предъявления стимульного материала. Если, в оригинальном варианте методики, человек проходящий этот тест, отвечает на реплику вспомогательного персонажа, то в нашем варианте, такой реплики нет. Мы преобразуем ее в *описание ситуации*. Из прямой речи, мы делаем “условие” задачи (см. Приложение №1.1).

РЕБЕНОК ИЩЕТ В ШКАФЧИКЕ ВАРЕНЬЕ.
НО ЕГО УЖЕ ОТДАЛИ МЛАДШЕМУ
БРАТУ. ЧТО ГОВОРИТ МАМА?



1-1

Таким образом, давая возможность испытуемому самому решить за обоих участников картинки. Именно за счет этого перед нами открывается картина внутренних транзакций испытуемого (модели поведения воспитывающего взрослого, директивы, приказания, разрешения и т.п.).

Используя предполагаемую возможность актуализации “детского” эго-состояния во взрослой личности, мы рассчитываем на разработку общей методологии последующей работы с клиентом (обращенность методик к “детской” части личности взрослых испытуемых). Правомерен вопрос: почему именно к “детской” части личности? Возможный ответ состоит в том, что, актуализируя детское эго-состояние, мы получаем доступ к другим частям эго-системы личности взрослого человека (его Родителю и Взрослому). Кроме того, как нам думается, таково ключевое условие диагностики скриптов

личности и их альтернатив (контрскрипты и антискрипты).

Реализация этого методического “хода” становится возможной при дополнительной модификации исходного теста. Помимо стандартного вопроса о том, что *отвечает* герой картинки на реплику партнера, мы спрашиваем испытуемого, что он думает и чувствует в этой ситуации. Итак, рассматривая два слоя реагирования испытуемого на заданные ситуации, мы проводим двойную обработку его ответов. В первом случае (внешний слой реагирования), мы обрабатываем его ответы “вслух” (прямая речь) за героя картинки как реакцию на вербальные послания от имени вспомогательного персонажа (они также “озвучиваются” самим испытуемым). Во втором случае (внутренний слой реагирования) – мы обрабатываем ответы на вопрос о том, что он подумал-почувствовал в контакте с партнером (ответы “про себя”).

Следуя предположению о том, что модифицированный вариант теста С. Розенцвейга, ориентированный на диагностику личности ребенка, может быть использован в качестве диагностики эго-состояния “Ребенок” и внутренних транзакций личности в системе “Родитель-Дитя”, мы проводим исследование единичного случая, – серию встреч с испытуемым, фиксируем результаты по каждой методике и проводим последующий качественный анализ результатов.

Говоря о возможности модифицированной версии теста Розенцвейга, надо сказать, что произведя качественный и количественный анализ результатов обоих вариантов ответов испытуемого (ответов «вслух» и ответов «про себя»), мы получили следующую ситуацию: эти два слоя различаются по типу реагирования.

Что дает нам основания говорить о том, что да, действительно, модифицированный тест Розенцвейга позволяет нам распознать внутреннюю картину взаимоотношений между инстанциями Родитель, Взрослый, Дитя. При этом, становятся ясными «игры», в которые, скорее всего, играет субъект, рэкетные чувства, которые он испытывает, вероятные директивы и приказания негативного сценария, разрешения и т.д. Так же мы можем подробно рассмотреть ситуацию внутренних транзакций в системе «Моего Я» - «Моего Ты» личности субъекта. Более того, благодаря результатам, полученным с помощью модифицированного варианта теста Розенцвейга, и дополнительных проективных транзактных методик, мы получаем достаточно целостную «сценарную» картину личности испытуемого.

Так же, результаты, полученные с помощью модифицированного фрустрационного теста Розенцвейга, в полной мере соотносятся и подтверждают друг друга, с результатами по остальным психологическим тестам и транзактным методикам (Сокращенная версия ЕЕР (Eysenck Personality Profile, 1996); Проективная методика исследования личности ребенка “Расскажи историю” (Г.Х. Махортова, 2004); “Опросник ранних

решений” (“Детские мысли”) (В.А.Петровский,1984); Методика “Рай в душе – Ад в душе” (В.А.Петровский,1997-2005); Скриптовая версия ТАТ “20+1 вопрос” (В.А.Петровский, 1998); Методика “Позиции” (негативные мини сценарии (драйверы)) (Джойнс, 1996); Методика РВД выборы - “Детского ряда ценностей” (Петровский, 1997-2005).

Что выясняется? Действительно, модифицированный тест Розенцвейга позволяет как бы заглянуть во внутреннюю картинную взаимоотношений между инстанциями Родитель, Взрослый, Дитя. При этом приоткрываются “игры”, в которые, скорее всего играет, субъект; рэкетные чувства, которые не решают проблему, а консервируют её (рэкетные чувства – это чувства “за мзду” в виде поглаживаний, которые извлекает субъект); вероятные директивы и приказания негативного сценария, которые получал испытуемый, будучи ребенком, в своей жизни; “разрешения”, которые давались ему и которые он давал себе сам; меру выраженности в личности эго-состояний Родитель, Взрослый, Дитя и гармоничности – конфликтности в их внутренних транзакциях и т. д.

Метафорически, перед нами что-то, выступающее в роли психологического УЗИ: детали должны быть уточнены, но в целом картина ясна.

Литература

1. Эрик Берн, “Что вы говорите после того, как сказали “привет”, или Психология человеческой судьбы” / Пер. с англ. А.Г.Румянцевой. – М.:РИПОЛ классик, 2004;
2. Эрик Берн, “Групповая психотерапия”. – М.: Академический Проект, 2001. – 464с. – (Концепции: теории, традиции, инновации);
3. Ян Стюарт, Вэнн Джоинс “Современный транзактный анализ”. - Социально-психологический Центр Санкт-Петербург, 1996 год;
4. Гулдинг М., Гулдинг Р. “Психотерапия нового решения. Теория и практика”. М.: Независимая фирма “Класс”, 1997 (Библиотека психологии и психотерапии);
5. Харрис Т.А., “Я — О'Кей, Ты — О'Кей”/ Пер. С англ. М.: Смысл, 1997. – 328с.;
6. Методическое руководство. Фрустрационный тест С. Розенцвейга. Спб.: ИМАТОН, 2004;
7. В.А. Петровский, Предисловие к “Метасловарь транзактного анализа”. – М.: Академический Проект, 2001.;
8. В.А. Петровский, Послесловие к Э. Берн “Групповая психотерапия”. – М.: Академический Проект, 2001;
9. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека // Вопросы психологии, 1995, _ 2, С. 162-176 ;
10. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996;
11. Полевая М.В. Отчуждение как характеристика детско-родительских взаимоотношений: Канд. дис. М., 1998;
12. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Москва, 1983;

13. Тарабрина Н.В. Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояний фрустрации и эмоционального стресса при неврозах. Дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. Наук. Ленинград, 1975;
14. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. методические рекомендации. Под ред. Б.Д.Карвасарского, Н.В. Тарабариной. Ленинград, 1984;
15. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности/Российский открытый университет. – М., 1992.
16. В.А.Петровский “Мультисубъектная персонология // сборник трудов конференции Института Экзистенциальной Психологии и Жизнетворчества. М.:2004;
17. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // М.: “Мир психологии”, 2007, №4

Климова Е.В., Алексеева Л.Ф. ©

Учреждение Российской Академии образования
«Институт развития образовательных систем» города Томска

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СРЕДИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

Работа с людьми, как известно, требует больших эмоциональных затрат. Особенно при взаимодействии с трудным контингентом, в условиях неблагоприятного психологического климата, или, когда выполняемая деятельность приносит разочарования. Эмоциональные ресурсы могут постепенно истощаться, и тогда организм и психика вырабатывают различные механизмы защиты. Синдром «эмоционального выгорания» – один из таких механизмов. С одной стороны, он помогает профессионалу сохранять эмоциональные ресурсы, а с другой – отрицательно сказывается на взаимодействии с коллегами и субъектами профессиональной деятельности [1]. А что делать, если работа когда-то нравилась, а со временем стала в тягость. А до отпуска еще далеко или специалист недавно вышел из отпуска, а уже чувствует усталость и нежелание работать. Возможно и такое, что каждое утро не хочется идти на работу и выполнять свои обязанности. Повышается возможность заболеть в связи с истощением ресурсов организма. Что же говорить о том, если у человека возникает так называемое «эмоциональное выгорание» и с чем оно связано. В связи с вышеизложенным можно сказать, что вопрос изучения «эмоционального выгорания» был актуален, и будет

© Климова Е.В., Алексеева Л.Ф., 2011 г.

актуален до тех пор, пока не найдутся эффективные способы и методы работы с эмоциональным выгоранием, то есть методы первичной и вторичной профилактики.

Цель же данной работы состоит в рассмотрении множества определений и подходов к понятию «эмоциональное выгорание».

Задачи: 1. Провести анализ источников. 2. Рассмотреть понятие «эмоционального выгорания».

Первые работы по этой проблеме появились в США. Американский психиатр Н. Freudenberger в 1974 г. описал феномен и дал ему название «burnout» для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами (клиентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Социальный психолог К. Maslach (1976 г.) определила это состояние как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам [2]. То есть, синдрому эмоционального выгорания, согласно данному подходу подвержены все люди, в профессиональные задачи которых входит постоянное общение с людьми.

Первоначально под синдромом эмоционального выгорания подразумевалось состояние изнеможения с ощущением собственной бесполезности. Позже симптоматика данного синдрома существенно расширилась за счет психосоматического компонента. Исследователи все больше связывали синдром с психосоматическим самочувствием, относя его к состояниям предболезни. В Международной классификации болезней (МКБ-10) синдром эмоционального выгорания некоторые авторы относят к рубрике Z73 – «Стресс, связанный с трудностями поддержания нормального образа жизни» [2].

На Европейской конференции ВОЗ (2005 г.) отмечено, что стресс, связанный с работой, является важной проблемой примерно для одной трети трудящихся стран Европейского союза и стоимость решения проблем с психическим здоровьем в связи с этим составляет в среднем 3-4 % валового национального дохода [2].

Среди профессий, в которых синдром эмоционального выгорания встречается наиболее часто (от 30 до 90 % работающих), следует отметить врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов [2]. Для того, чтобы понять, что синдром эмоционального выгорания очень сложен в понимании различных автором, приступим к рассмотрению определений.

«Эмоциональное выгорание» – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения

эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1]. Например, как известно, служба в органах внутренних дел включает в себя множество таких психотравмирующих ситуаций, как, например, необходимость ежедневной работы с горем людей, которое находит различные проявления. Ведь с хорошими событиями и новостями к сотрудникам полиции приходят редко, или практически никогда.

Рассмотрим следующее определение, которое показывает данный синдром с другой стороны. Синдром эмоционального выгорания («эмоциональное сгорание», «эмоциональное выгорание») – специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми [3]. И данное определение имеет право на существование, так как в процессе развития данного синдрома страдает и сфера общения человека. Чаще всего контакты с другими людьми не приносят того вдохновения, которое было раньше.

Перейдем к следующему определению. Синдром эмоционального выгорания – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности [2]. В данном определении мы видим, что склонность к накоплению негативных эмоций у человека в ответ на различные стрессы оказывает особое влияние на формирование синдрома эмоционального выгорания. Это проявляется в деятельности сотрудников различных служб.

И, наконец, четвертое определение. Эмоциональное выгорание или сгорание – это эмоционально-волевая деформация специалиста, вызванная особенностями его работы [4]. И какие же такие особенности влияют на человека? Ранее было выявлено, что эмоциональному сгоранию способствуют не только личные мотивы человека, но и организация той работы, которую он делает. Это работа без перспективы роста, не четко сформулированные задачи и цели, неясность с существованием самой работы, например, через месяц или год [4].

Для более полной картины описания синдрома эмоционального выгорания приведем различные проявления данного синдрома, заключающиеся:

а) в чувстве безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не может отдаваться работе так, как это было прежде);

б) в дегуманизации (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам);

в) в негативном самовосприятии в профессиональном плане – недостаток чувства профессионального мастерства [3].

Как видно, нет единого подхода к понятию «эмоционального выгорания», каждое из определений отражает определенную сторону эмоционального выгорания. В связи с этим найдено более ста симптомов, характеризующих эмоциональное выгорание [1].

Наиболее полно с точки зрения авторов данной работы синдром эмоционального выгорания можно описать, как процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [2]. Синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. Иногда синдром эмоционального выгорания (в иностранной литературе – «burnout») обозначается понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов [2].

В заключение можно сказать, что актуальным является не только изучение факторов, влияющих на возникновение эмоционального выгорания, но и факторов, способствующих профилактике эмоционального выгорания. То есть, способствующих успешному функционированию сотрудников различных служб, что является одной из первостепенных задач в жизнедеятельности любого человека.

Литература

1. Караваев А.Ф. Основы психопрофилактики профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие / А.Ф. Караваев, М.И. Марьин, В.Е. Петров. – Омск: Омская академия МВД России, 2007. – 168 с.
2. Сидоров, П. И. Синдром эмоционального выгорания / П. И. Сидоров // Медицинская газета. - 2005 - №4 3. - С. 25 - 32.
3. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://psyfactor.org/personal/personal17-02.htm>
4. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.sunhome.ru/journal/16462/p2>

Козловская Н.В. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, Ставропольский государственный университет

ОБРАЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР

Традиционно одной из наиболее разрабатываемых проблем социальной психологии является проблема социальной перцепции как «центрального социально-психологического процесса, выполняющего организующую роль по отношению к реальности»[1]. При этом интерес исследователей привлекает, прежде всего, межличностное восприятие, а с изменением политического строя в России, с возникновением института демократических выборов не меньшую актуальность приобретает проблема восприятия электоратом современных политиков. Попытки российских психологов и политологов привлечь западный опыт для решения практических проблем избирательных кампаний показал, что многие западные теории, объясняющие принятие человеком электорального решения, не применимы для объяснения выбора российских избирателей. Основную причину ученые видят в том, что в нашей стране кандидаты часто предлагают настолько похожие программы, что в сознании населения формируется не столько образ транслируемых политических идей, сколько образ конкретных политиков. Поэтому сегодня в России одним из основных факторов, определяющих электоральный выбор, является образ политика, или его имидж. Однако эмпирическое изучение факторов, влияющих на политический выбор населения, в нашей стране началось относительно недавно, в отличие от запада, где эти исследования являются традиционными. Так, изучению образов власти и политических лидеров посвящены работы Б. Глэда, М. Херманна, Д. Киндера, С. Фиске, Дж. Барбера, Ф. Гринстайна и др.; коммуникативные аспекты восприятия политической власти и политиков в рамках теорий социальной перцепции изучаются такими учеными, как С. Аш, Д. Брунер, Г. Келли, С. Московичи, М. Хьюстон, И. Яспарс и др. Правда, как уже указывалось выше, существующие культурные различия препятствуют прямому переносу результатов в условия российской действительности, что побуждает психологов, политологов, социологов к проведению исследований по данной проблематике с учетом ментальности россиян. В этом плане можно выделить таких отечественных ученых, как С. Голдмен, В.Г. Зазыкин, Е.В. Егорова-Гантман, С.М. Невзоров, О.А. Феофанов, А.А. Гостев, И.Г. Дубов, С.Р. Пантилеев, в работах которых рассматриваются вопросы определения понятия «имидж политика», дается

© Козловская Н.В., 2011 г.

классификация различных видов имиджа, определяются его составляющие. Изучению образов политиков посвящены исследования Е.В. Егоровой-Гантман, Б. Макаренко, Е.Б. Шестопал и др. Наконец, существуют работы, посвященные изучению влияния установок на выборные предпочтения российских граждан (Г.Г. Дилигенский, В.С. Комаровский, О.В. Митина, В.Ф. Петренко и др.). Однако, несмотря на возросший сегодня в России интерес к электоральному поведению, к изучению личности политических лидеров и их имиджа, исследованию представлений российского электората о политических лидерах уделяется недостаточно внимания. В то же время политическая активность масс определяется в первую очередь формируемым у неё образом политика и образом потребного будущего. Еще С.Л. Рубинштейн считал, что «в процессе отражения явлений внешнего мира происходит и определение их значения для индивидуума и тем самым его отношения к ним»[2]. Поэтому, на наш взгляд, наиболее актуальной проблемой на сегодняшний день является поиск адекватных инструментов для анализа сложившегося у избирателей образа политика и его влияния на электоральный выбор в ходе избирательной кампании. Исходя из этого, основной целью проведенного нами исследования является анализ имиджа политика как социоперцептивного феномена, определяющего электоральный выбор в ходе предвыборной кампании. В исследовании приняло участие 130 человек – потенциальные избиратели, представители разных социальных слоев: студенты ставропольских вузов, работники Торгово-промышленной палаты г. Ставрополя, сотрудники милиции с. Левокумское Ставропольского края. Возрастной диапазон выборки респондентов от 18 до 50 лет. В ходе исследования все испытуемые были разделены нами на четыре основные группы: первая – респонденты, которые «хотели бы проголосовать за В. Путина» (44 человека), вторая – за Г. Зюганова (25 человек), третья – за Д. Медведева (31 человек), четвертая – за В. Жириновского (30 человек). Это было обусловлено задачами исследования, а именно: показать зависимость политической ориентации электората от сложившегося в сознании избирателей образа политического лидера.

В качестве основного метода исследования нами была использована психосемантическая методика оценки политических лидеров с помощью шкал-фразеологизмов русского языка, разработанная В.Ф. Петренко (2003). Данный метод считается наиболее адекватным для исследования обыденного сознания. В России примером анализа отношения к политическим лидерам с применением психосемантических методов могут служить исследования, проведенные Е.Б. Шестопал, И.Г. Дубовым, В.Ф. Петренко, О.В. Митиной и др. С помощью семантического дифференциала можно измерять определённые свойства представлений человека о себе, о других людях, о социальных ценностях, о значимых для него аспектах окружения и т.д. Эти представления человека об окружающих людях и о себе играют регулятивную

роль в поведении самого человека.

Семантический дифференциал, построенный на фразеологизмах, имеет, по мнению В.Ф. Петренко, существенные преимущества. Как указывает ученый, «особенностью фразеологизмов является их метафорический, образный характер, закрепленный в фразеологической идеоматичности. Несерьезность, каламбур, ирония, свойственные фразеологизму, выручают там, где невозможно найти точного определения. В силу компрессии общественного опыта во фразеологизмах ярко проявляется национально-культурная специфика языка, его связь с историей и обычаями»[3]. Эти «обычные выражения», являющиеся, по мнению Ф.Н. Буслаева, своеобразными микромифами, содержат «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженный в кратком изречении, которое завещали предки в руководство потомкам»[4].

В качестве объектов оценки выступали образы реальных политиков, активно проявляющих себя на российской политической сцене: В. Путин, Д. Медведев, В. Жириновский, Г. Зюганов, С. Миронов и др. Полученные результаты суммировались в отдельную матрицу. Статистическая матрица подвергалась процедуре факторного анализа с поворотом факторных структур по принципу Varimax-вращения. В результате были выделены факторы, отражающие присущие испытуемым структуры категоризации, через призму которых происходит восприятие образа политического лидера. Такая попытка реконструкции целостного представления людей о политических реалиях, несомненно, дает много информации и позволяет рассмотреть различные аспекты политического менталитета.

Представим полученные нами результаты исследования.

1. В результате факторизации исходных данных были выделены следующие базисные категории семантического пространства, через призму которых происходит восприятие политических лидеров: «Нравственная позиция политического лидера», «Бесстрашие», «Доминирование» и «Опытность» – у сторонников Путина; «Патриотизм», «Политическая дипломатия», «Перспективность», «Коварство», «Благоразумие», «Уверенность и надежность», «Опытность» – у сторонников Зюганова; «Сила и прозорливость», «Политическая дипломатия», «Открытость», «Опытность» – у сторонников Медведева; «Энергичность и деловитость», «Бескорыстное служение Родине», «Политическая настойчивость», «Энергичность», «Опытность в политических играх», «Влиятельность, популярность и сила», «Трудолюбие и работоспособность» – у сторонников Жириновского, что позволило описать образы политических лидеров на языке данных семантических пространств. При этом основные конструкторы описывают политика с двух основных позиций: с точки зрения представления испытуемых о его реальных возможностях: «Что он реально может?» и его

реальных целях и ценностях: «Что он действительно хочет и к чему стремится, когда идет в политику?». Кроме того, выделенный первый, наиболее значимый, фактор имеет разную оценочную направленность: так, если для сторонников Путина наиболее важным в оценке кандидата является понимание его нравственной, моральной позиции, для сторонников Зюганова на первом месте оказывается гражданская позиция политического лидера, то приверженцы политики Медведева делают акцент на политической дальновидности и прозорливости лидера, а сторонники Жириновского в первую очередь оценивают социальные установки и ценности кандидата.

В ходе исследования была также установлена закономерность в восприятии различных аспектов личности современных политиков их потенциальными избирателями: сторонники Путина и Медведева указывают на силу личности, делая акцент на деловых качествах и энергетическом потенциале политических лидеров; у сторонников Зюганова преобладают моральные, нравственные оценки поведения кандидата; электорат Жириновского обращает внимание на уровень активности личности, ее популярности среди народа. Наконец, полученные данные позволяют создать образ сильного политического лидера, имеющегося в обыденном сознании испытуемых: его сила сопряжена не с насилием и принуждением, а с авторитетом и ответственностью, способностью предвидения политических последствий принимаемых решений, готовностью держать перед людьми отчет и ответ за свои решения. При этом решающее значение приобретают такие черты лидера как компетентность, ответственность, требовательное отношение к себе и к окружающим.

Интересно проследить и размещение ролевых позиций в полученных факторах, выделив в связи с этим их отличительные черты в представлении респондентов. На наш взгляд, такая информация дает возможность психологам, политическим консультантам, работающим с политиками во время избирательных кампаний, понять основные мотивы выбора электоратом того или иного кандидата и построить на этой основе психологический портрет своего клиента, делающий его привлекательным в глазах общественности и дающий возможность расширить аудиторию его сторонников.

Сторонники Путина. В их представлении В. Путин является человеком слова, защитником, надежной опорой своего народа. Он высокий профессионал в своем деле, трудолюбив, умен, реалистичен в оценке своих сил, настойчив в достижении цели. Его отличает демократичность в поведении, близость к народу, бескорыстное служение Родине.

Сторонники Зюганова считают своего избранника человеком умным, упрямым, доминантным, быстро принимающим решения, отличающимся высокой продуктивностью деятельности. Однако высокий уровень активности

сочетается со склонностью к ошибочным реакциям, с неудачами, поспешностью принятия решений, что может вызывать негативную реакцию не только у оппонентов, но и у его сторонников. Несмотря на то, что он имеет определенные личные выгоды от политической деятельности, умеет пользоваться слабостями и промахами других политиков, он все-таки вызывает доверие у электората, поскольку воспринимается, как надежный политический лидер.

Сторонники Медведева характеризуют данного политического деятеля как человека сильного, бескорыстного, надежного, патриотически настроенного, трудолюбивого, упорного, смелого. Он обладает высоким уровнем интеллекта, является профессионалом высокого класса. Однако при всей демократичности своего поведения Медведев, в представлении респондентов, далеко не так прост: он скрытен, простым избирателям трудно понять мотивы его поведения, ценности и установки.

Сторонники Жириновского. В обыденном сознании данной группы испытуемых складывается весьма противоречивый образ политического лидера, за которого они голосуют: с одной стороны, это человек, преследующий личные, корыстные интересы, принимающий непродуманные, импульсивные решения, не умеющий предвидеть последствия своих действий, воспринимаемый многими с иронией и сарказмом; с другой стороны – он смелый, уверенный, надежный, опытный, настойчивый в достижении целей, занимающий четкую гражданскую позицию.

Таким образом, можно утверждать, что образ политического лидера, существующий в массовом сознании, предстает как сложный социально-психологический феномен, а попытки реконструкции целостного представления людей о политических реалиях, несомненно, дают много информации и позволяют рассмотреть различные аспекты политического менталитета.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1998.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
3. Петренко В.В. Язык метафоры в рейтинге политических лидеров. (дата публикации 2003 г.) / Взято с сайта: <http://www.psychology.ru/library/214> (24.05.2011).
4. Цит. по: Юрьев А.И. Введение в политическую психологию. – СПб., 1992.

Козырева С.П. ©

Байкальский филиал Гуманитарного института (г.Москва)

АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гендерный анализ ситуации в отечественном образовании, на наш взгляд, поможет кардинальным образом изменить подходы в обучении и воспитании детей.

Нами предполагается, что раздельное обучение целесообразно именно в период начальной школы, когда ведущей деятельностью, согласно возрастным законам развития, является учеба. Поэтому очень важно, чтобы каждый ребенок имел собственную стратегию обучения. По окончании данного возрастного этапа этого сделать не удастся никогда, так как значимость учения для ребенка в дальнейшем неуклонно снижается.

Вывод о целесообразности раздельного обучения основан на анализе результатов длительного наблюдения изменений видов деятельности мальчиков и девочек в разные возрастные периоды дошкольного детства, включая ясельный возраст, и начальной школы (9-10 лет). Исследование произведено нами на базе МАОУ прогимназия № 108 г.Улан-Удэ в период с 2000 по 20010 учебные годы, количество испытуемых – 400 человек, из них 200 девочек и 200 мальчиков.

Анализ параметров двигательной активности показал устойчивую тенденцию к постепенному снижению от 100% у обеих групп детей в ясельном возрасте до 60% к первым классам

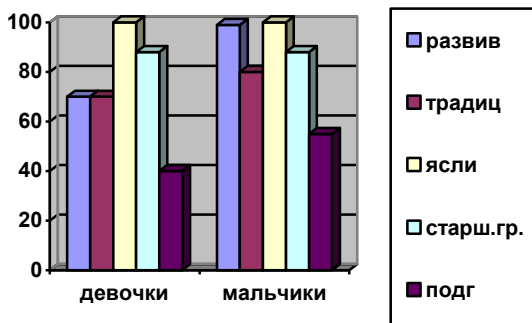


Рис.1.Параметры двигательной активности

Причем, согласно полученным данным, характер двигательной активности мальчиков напрямую связан с воздействием обучения: чем труднее дается материал, тем более подвижны мальчики. Высокий уровень трудности вызывает задержку двигательной активности лишь в период адаптации к ней.

Подвижность девочек отражает их более развитую способность к волевой задержке двигательной активности: обучение практически никак не влияет на этот процесс. Двигательная активность девочек, начиная с подготовительной группы, остается адекватной учебной ситуации.

Таким образом, основываясь на анализе параметров двигательной активности, можно утверждать, что мальчики более чувствительны к характеру педагогических воздействий (стиль педагога), уровню сложности программ и другим факторам. Если традиционная программа требует меньше времени на подготовку уроков и усилий в учебной ситуации, то у мальчиков в этом классе на 19% подвижность ниже, чем в развивающем классе. Высокая подвижность мальчиков в классах развивающего обучения соответственно требует больше времени на их дисциплинирование, что является отвлекающим фактором для девочек. В качестве выхода можно рекомендовать введение более частых физкультминуток для мальчиков, которые позволили бы сбалансировать уровень напряжения, но в классах совместного обучения это достаточно сложно делать в полном объеме.

Проанализировав показатели лидерства/подчинение, нами были получены наибольшие различия между девочками и мальчиками.

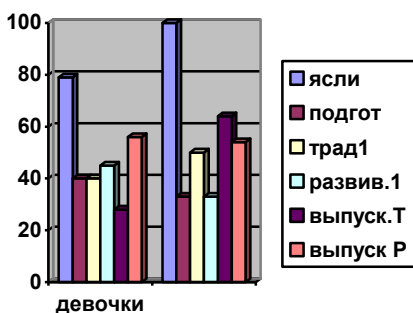


Рис.2. Лидерство/подчинение

Если в ясельной группе детского сада – 100% лидеров – мальчики, а девочки более осторожны, осмотрительны (для 79% не характерна эта деятельность!), то затем, по мере социализации, растут показатели лидерства у девочек и снижаются у мальчиков: подготовительная группа – девочек-

лидеров – 40 %, мальчиков – 33%.

В 1 классе (традиционная программа) к концу первой четверти параметры мальчиков по данному показателю вновь несколько выше – 50% лидеров, а в классе развивающего обучения повторяется ситуация подготовительной группы, когда мальчики были менее успешны, чем девочки в силу объективных причин неготовности к процессу обучения (возрастные особенности параметров произвольности мальчиков). В этом классе продолжают расти показатели лидерства девочек.

К выпускным классам у девочек, обучающихся по традиционной программе – 28% лидеров, по развивающей – 56%! Т.е., в условиях развивающего обучения девочки раскрепощаются, приобретают высокую самооценку, раскрываются. Мальчики же в этих классах берут на себя роль лидера только в 54,1%, что на 10% меньше, чем их сверстники, обучающиеся по традиционной программе (64%).

В классах с развивающей программе 46% мальчиков склонны к подчинению (традиционная программа – 32%). Девочки в классах с традиционной программой обучения в 100% случаях умеют подчиняться, а в классах развивающего обучения это характерно только для 42%.

Таким образом, ситуация при обучении по развивающим программам складывается в пользу девочек.

Анализ параметра «выдвижение новых идей» во всех (кроме ясельного) исследуемых возрастных периодах более выражен у девочек. В условиях детского сада более инициативны 80% девочек (мальчики 30-33%).

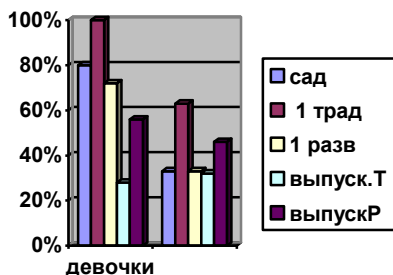


Рис.3 Выдвижение новых идей

В период начала обучения в первом класс (традиционная программа) выдвигают идеи 100% девочек и 63% мальчиков, в развивающем классе – 72% девочек и 33% мальчиков. Высокие результаты в учебной деятельности можно объяснить всплеском интереса к новой ситуации. К концу обучения в

традиционном классе инициативные девочки составляют 28%, мальчики – 32%; в развивающем – девочки – 56%, мальчики – 46%. Эти данные подтверждают выводы о том, что, с одной стороны, развивающие программы действительно имеют эффект личностного развития, а с другой, показывают, что в условиях совместного обучения в большей мере раскрывается инициативность девочек.

Анализ результатов учебной деятельности свидетельствует о том, что, несмотря на приблизительно равные интеллектуальные параметры внимания, памяти, мышления, полученные в ходе индивидуального психологического тестирования, в реальной учебной ситуации всегда лидируют девочки. Так, разница успешности в учебной деятельности в условиях детского сада составляет примерно 10% в их пользу (50% – девочки, 40% мальчики), активность на занятиях выше тоже у девочек – с разницей в 20% (кроме ясельного возраста, где активнее мальчики). Старательность тоже более присуща девочкам, превышая на 20-25% старательность мальчиков (вновь исключая ясли, где мальчики более старательны – 67% мальчиков против 56% девочек). Мешают другим детям тоже преимущественно мальчики. Девочки в этой группе во всех возрастных периодах составляют не более 25%, мальчиков же здесь – до 60%.

В школе ситуация иная: в развивающем классе к началу обучения внимательны 77% мальчиков (девочки – 100%), но при этом активны в работе лишь 11% мальчиков (63% девочек). Старательны 55% мальчиков и 100% девочек. Эти данные свидетельствуют о том, что мальчикам интересно. Однако невысокие параметры активности при столь высоком внимании и старательности указывают на то, что у них несколько хуже идет понимание материала.

В классе традиционного обучения все параметры мальчиков выше, чем в развивающем, так как программа усваивается ими более успешно: при внимании 73%, что меньше, чем в развивающем классе, и старательности – 50%, активность мальчиков намного превышает активность сверстников, обучающихся по развивающим программам – 73%. Девочки (80%) в этом классе внимательны, старательны и 60% активны. В характеристиках их деятельности нет особых отличий от сверстниц из класса развивающего обучения.

К концу учебы в классе с развивающими программами показатели внимания несколько ниже, чем в классе с традиционными программами: внимательными остаются 70% девочек (класс традиционного – 84%) и 40% мальчиков (класс традиционного – 48%); Показатели же активности в условиях развивающей программы, напротив, растут. Если сравнить эти данные, то разница в активности девочек двух классов очень значительна (по традиционной программе проявляют активность 42% девочек против 84% по

развивающей), у мальчиков же разница несущественна (32% по традиционной программе против 36% по развивающей).

Таким образом, подводя общие итоги исследования, можно утверждать, что к концу обучения в начальной школе девочки обогнали своих сверстников, став более успешными, активными. Причем, в классах, обучающихся по развивающим программам, девочки намного обогнали не только мальчиков, но и сверстниц из параллельного класса.

В результате школьной неуспешности и вероятностного становления комплекса неполноценности, мальчики в классах развивающего обучения нарушают дисциплину на уроках в несколько раз больше, чем обычно для них характерно: в классе развивающего обучения недисциплинированны 82% мальчиков против 32% в классе традиционного обучения.

Таким образом, суммируя наблюдаемые изменения характеристик видов деятельности мальчиков и девочек по возрастам и учитывая параметры педагогических воздействий, можно утверждать, что в классах традиционного обучения мальчикам удастся сохранить позитивную Я-концепцию, но все же интерес к учебе у них постепенно падает. Удастся сохранить интерес к учебе мальчикам в классах, где идет работа по развивающим программам, но, так как девочки более успешны, мы фактически форсируем темпы развития мальчиков. И хотя их результаты лучше, чем у сверстников по традиционным программам, но цена этого – сдача исконно мужских позиций, переход к женскому типу поведения (отказ от борьбы за лидерство, склонность к подчинению), или асоциальные формы деятельности на уроке («мешают»).

Исходя из полученных данных, мы считаем более благоприятным для обучения мальчиков высокий уровень трудности. Однако при этом следует придерживаться принципа постепенности, учитывая недостаточную готовность мальчиков к новому виду деятельности.

Личностные и поведенческие характеристики девочек, в свою очередь, по нашим наблюдениям, мало зависят от особенностей преподавания. При этом обучение по развивающим программам, действительно, позволяет им в полной мере раскрыть свои способности.

Таким образом, в условиях совместного обучения мальчики поставлены в заранее проигрышную позицию. Согласно полученным данным, хотя в первых классах по развивающим программам мальчики старательны и внимательны, но не проявляют активности. В то время как в классах традиционного обучения личностные характеристики мальчиков достаточно благополучны в силу меньшей сложности программы, но отмечается постепенный спад интереса к учебе к концу обучения в начальной школе. Следовательно, при обучении мальчиков необходимо внесение корректив как в традиционную, так и в развивающую программы. Неучет этих и подобных им моментов в школьной практике приводят к возникновению дидактогении,

которая имеет тенденцию перерасти в школьный невроз, в 90 % возникающий у мальчиков.

Итак, процесс обучения и воспитания, построенный с учетом половых различий детей, позволит учащимся более успешно развиваться в школьной системе взаимоотношений, что, в свою очередь, будет способствовать сохранению и укреплению здоровья. Главным преимуществом раздельного образования мы считаем отсутствие социального давления, при котором у мальчиков есть возможность подрасти, не форсируя темпов своего развития. В обычной школе, среди девочек с их опережающим развитием, это невозможно.

Так как базой всего обучения является начальная школа, то, на наш взгляд, именно начальной ступени образования необходимо уделить в настоящее время пристальное внимание. Вероятно, здесь более целесообразно введение модели параллельно-раздельного обучения. Т.е., в целях создания благоприятной развивающей среды необходимо наряду с введением раздельных основных уроков, организовать деятельность совместных кружков.

Литература

1. Бендас Т.В. Гендерная психология – СПб, Питер, 2006.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства.- Оренбург, 2000.
3. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: Сб. материалов международной летней школы. -Иваново. 2002.
4. Клещина И. С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. С 61-78.

Колосова Т.А.¹, Корсаков А.В.²©

¹Кандидат психологических наук, директор ЦДО, НОУ «Институт специальной педагогики и психологии»; ²соискатель, НОУ «Институт специальной педагогики и психологии»

КОПИНГ – ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

На сегодняшний день одна из острейших проблем современного общества – возрастающее количество разводов, и как следствие, воспитание ребенка в неполной семье. По статистике, достоверно чаще воспитание ребенка занимается мать. Никогда проблемы матерей-одиночек и их детей не

© Колосова Т.А., Корсаков А.В., 2011 г.

стояли так остро. К сожалению, данная категория населения является не вполне защищенной. Мать-одиночка, *de facto*, это не обязательно женщина, имеющая такое удостоверение на руках, это, как правило, женщина, одна воспитывающая ребенка. Очень часто алименты просто смехотворные, но дело даже и не в деньгах, а в непринятии отца участия в воспитании ребенка. Часто мы наблюдаем тот факт, что, разводясь с некогда любимой женой, мужчина перестает заботиться и о ребенке.

Воспитываясь в неполной семье, ребенок становится более уязвим и раним. Социально-психологическая адаптация такого ребенка может протекать не так гладко и успешно, как у его сверстников, в семьях которых есть мама и папа.

Усложнение социально-экономической жизни страны, сложные современные технологии предъявляют требования, порой превышающие возможности и ресурсы человека, формируя потребность общества в особом типе личности – устойчивой, толерантной, социально активной, способной противостоять мощному давлению неблагоприятных социальных факторов.

В рамках такого взгляда на природу отношений личности и среды особый интерес представляет поведение личности по отношению к трудным жизненным обстоятельствам, неизбежно возникающим в процессе жизнедеятельности. Подростковый возраст при этом представляет собой один из наиболее интолерантных к негативным стрессовым воздействиям, что связано с повышенной чувствительностью к стрессу (Сирота Н.А., 1994). Такое положение дел требует актуализации всех психологических ресурсов человека. В современной науке индивидуальный способ совладания личности с трудной, кризисной ситуацией обозначается понятием преодолевающее поведение, или копинг-поведение. Копинг-поведение реализуется посредством применения копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. Копинг-стратегии – это актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, как способ управления стрессом. К личностным копинг-ресурсам относят Я-копцепцию, локус контроля, восприятие социальной поддержки, низкий нейротизм, эмпатию и другие психологические характеристики.

Психологическое предназначение «копинга» состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования.

Цель исследования состояла в изучении копинг-поведения подростков, воспитывающихся в неполных семьях. Экспериментальную группу составили 30 подростков из неполных семей, воспитанием ребенка во всех семьях занимается мать.

В исследовании были использованы методика «Три дерева», «Рене Жилия» и опросник копинг-поведения для детей школьного возраста,

разработанный Р.М. Грановской и И.М. Никольской.

В результате проведенного экспериментально-психологического исследования были получены следующие данные. Распределение используемых подросткам копинг-стратегий оказалось следующее: стремление расслабиться и остаться наедине с собой и общения были склонны применять в неприятных, трудных для себя ситуациях подростки из неполных семей, а стратегии смены деятельности и избегания подростки, воспитывающиеся в полных семьях. Можно сказать, что для преодоления негативных переживаний независимо структуры подростки склонны отвлечься, по фантазировать, посмотреть телевизор, перекусить, эмоционально отреагировать для восстановления физических сил, это помогает им успокоиться, расслабиться. Копинг-стратегия общения, поиск поддержки со стороны близких людей является чрезвычайно важной для подросткового возраста вообще, так как общение смягчает воздействие стрессоров. У подростков экспериментальной группы эта потребность чуть выше чем у подростков контрольной группы – к ней прибегают 93%. Это определяется личностными и средовыми ресурсами. Подростки экспериментальной группы реже прибегают к стратегии «говорю с кем-нибудь», что может указывать на сниженное общение в неполных семьях, и как следствие, непонимание подростков их матерями. Подростки из неполных семей чаще используют стратегии агрессивного реагирования. Это может быть связано со стремлением подростка «отстоять» свои права любой ценой.

По данным методики Р.Жиля по параметру «родители» у данной группы детей 47% положительного отношения и 53% отрицательного. По позиции «преподаватель» получены следующие результаты 57% положительных и 43% отрицательных позиций. Также, поскольку у большинства любознательность ассоциируется с преподавателем, подобный перенос отношения подтверждает и параметр «любознательность», по которому получено 27% отрицательных результатов и 73% положительных результатов. При сравнении с результатами контрольной группы, можно сделать вывод, что данной возрастной группе свойственна любознательность. Также большинство подростков стремятся к доминированию, что видно по позиции «лидерство», которая дала 43% отрицательных и 57% положительных позиций. Параметр «общительность в группе» дал 63% отрицательного отношения и 37% положительного отношения. По параметру «Конфликтность, агрессивность» получено 16% высокого уровня и 84% низкого и среднего уровня. Данные результаты непосредственно связаны с результатами по параметру «реакция на фрустрацию», где получено 13% высокого и 87% низкого и среднего уровней так, как агрессия в значительной части случаев, возникает, как реакция субъекта на фрустрацию. Также можно отметить, что результаты данной группы по параметрам «конфликтность, агрессивность» и

«реакция на фрустрацию» имеют незначительные отличия от результатов контрольной группы. Тем не менее, параметр «отгороженность» дал 37% высокого уровня и 63% низкого и среднего уровней, что говорит о более высоком, по сравнению с контрольной группой, уровне тревожности, поскольку отгороженность, по сути, является функцией психологической защиты.

В группе подростков, воспитывающихся в полных семьях было выявлено следующее.

По данным методики Р. Жилия по параметру «родители» у группы подростков контрольной группы 45% положительного отношения и 55% отрицательного. Результаты по данному параметру, практически не отличающиеся от результатов экспериментальной группы говорят о схожем социальном анамнезе в этих двух группах. По позиции «преподаватель» получены следующие результаты: 70% положительных и 30% отрицательных позиций. Такие результаты, скорее всего, говорят об адекватном отношении к авторитетным взрослым, которыми, для учащихся детей, являются преподаватели. Параметр «общительность в группе» дал 40% отрицательного отношения и 60% положительного отношения, что говорит о большей, по сравнению с экспериментальной группой социальной интегрированности данной группы подростков. Межличностные отношения и отношения подростка в группе влияют на межличностное восприятие. Исходя из этого, можно предположить, что в данной группе преобладает отношение к группе, как к средству достижения собственных целей. На это, в частности, указывает позиция «лидерство», которая дала 45% отрицательных и 55% положительных позиций. В то же время, «Конфликтность, агрессивность» дала 20% высокого уровня и 80% низкого и среднего уровня, что вероятно говорит об осознании детьми роли межличностного общения. По параметру «реакция на фрустрацию» получено 20% высокого и 80% низкого и среднего уровней. Можно сделать вывод, что функциональное состояние детей оказалось толерантным к интенсивности фрустратора и, что у детей формируется адекватная оценка фрустрационных ситуаций и предвидение выхода из них. Параметр «отгороженность» дал 20% высокого уровня и 80% низкого и среднего уровней, что говорит о меньшей, в сравнении с подростками, воспитывающихся в неполных семьях, необходимости в психологической защите, а, следовательно, и о меньшем уровне тревожности в данной группе.

Данные о внутрисемейных отношениях изучались также при помощи проективной методики «Три дерева». Полученные данные подтверждают результаты, выявленные при помощи методики Р. Жилия. Так, подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, проявили негативизм по отношению к отцу, сиблингам и в ряде случаев, к матери. Обнаружено также неадекватное восприятие самого себя у части испытуемых из неполных семей. Это может быть связано с нарушением ролевых отношений в неполных семьях.

Проведенное исследование особенностей копинг-поведения подростков, воспитывающихся в разных условиях семейного воспитания позволил сделать следующие **выводы**:

1. Для подросткового возраста свойственно отвлечение, фантазирование и смена деятельности.

2. Для подростков, воспитывающихся в неполных семьях характерны такие стратегии совладания как стремление расслабиться и остаться наедине с собой; в то время как подростки из полных семей в большей степени прибегают к общению. Данное обстоятельство указывает на сниженное общение в неполных семьях, и как следствие, непонимание подростками их матерями.

3. Подростки из неполных семей чаще используют стратегии агрессивного реагирования. Это может быть связано со стремлением подростка «отстоять» свои права любой ценой.

4. Подростки, воспитывающиеся в неполных семьях, чаще испытывают отрицательное отношение к членам своей семьи, что также может отражаться на адаптационном потенциале подростков.

5. Для подростков, воспитывающихся в неполных семьях характерны негативные отношения не только с отцами, но и с матерями.

Литература

1. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте / Дисс. докт. мед. наук. – Бишкек – СПб., 1994

Корнеев С.С. ©

Кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии
Дальневосточный федеральный университет

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФРАГМЕНТОВ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МИССИИ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ

В научной, религиозной и художественной литературе широко рассматриваются вопросы, связанные с целью и смыслом жизни человека. Между тем каждый человек имеет и свою индивидуальную миссию. «Миссия человека – это его роль, функции, совокупность действий и поступков, которые ему предстоит совершить (или не совершить) на Земле» [1, с. 231].

Особенность миссии в том, что она абсолютно индивидуальна для каждого человека, обязательно выполняется и является сутью его жизни. Миссия человека всегда преследует благие намерения, даже если направлена на разрушение.

Каждый из нас приходит на землю с собственным призванием, и мы играем свою жизненную роль так, как нам кажется правильным. Мы терпим неудачи и разочарования только потому, что пытаемся играть роль отличную от той, которая была предназначена свыше. Человек не создан для страдания, даже если ему послана трагическая роль, он должен ее сыграть до конца.

Неосознанное выполнение миссии и программы жизни начинается с первым вздохом после рождения. Постепенно человеку приоткрываются его основные цели и задачи, способы их достижения. Чтобы понимание и выполнение своей миссии было осознанным, что весьма существенно для эволюционного развития, необходимо с раннего возраста знакомить детей с их божественной природой, учить настраиваться на веления своей души. Весьма полезно размышлять на подобные темы, читать духовную литературу, заниматься психологическими и духовными практиками.

Естественная и наиболее полная настройка ума личности на свое высшее Я происходит во время глубокого сна, что позволяет и после пробуждения в бодрствующем состоянии оставаться настроенным на волну своей миссии. Глубокий сон придает силы и корректирует жизненные усилия личности, но жизнь в социуме постоянно настраивает ум на дуальное мышление, чувства и поведение. Человек постоянно творит самого себя и через человека идет сотворение всего мира.

Может ли человек узнать свою миссию, ее отдельные фрагменты и стремиться к осознанному ее выполнению или он вынужден бессознательно выполнять свою жизненную задачу? В данной статье сделана попытка дать утвердительный ответ на этот вопрос. Для этого было проведено исследование, цель которого заключалась в том, чтобы экспериментально проверить возможность получения данных из своего подсознания (сверхсознания) в отношении некоторых элементов своей миссии и программы жизни. Ответы на поставленные вопросы студенты должны были получить в *измененном состоянии сознания (ИСС) или в медитации*. Все студенты предварительно прошли специальный тренинг по развитию медитативных способностей и способности вхождения в ИСС. Данные методики описаны в авторских работах [2, 3]. В исследовании участвовало 25 человек. Объект исследования: фрагменты индивидуальной миссии. Протоколы записей, выполненных студентами второго курса (два человека), приводятся в сокращенном виде.

Тема исследования: некоторые фрагменты моей миссии.

Вопросы: Какую задачу я должна решить для себя в ближайшие три года? Как идет мое психическое развитие: ускоренно, с опережением, отставанием от моей программы? Связь высшего Я и личности (диалог). Елена Б. Время медитации: 4 мин. Запись содержания медитации: 35 мин.

«Состояние до медитации спокойное. Вошла в медитацию с началом музыки. Слова. Я знаю слова, которые заставят людей меня слушать. Я буду говорить, обладать такой властью, которой не было даже у великих полководцев. Будут ли это мои стихи или слова в защиту какой-то идеи – я не знаю, но сердце говорит: моя миссия – слова. Откуда они? От земли, от неба? Я как будто между двух берегов, между небом и землей, небо зовет меня, меня тянет ввысь, но земля держит, держит крепко, у меня слишком сильные корни. Но у меня ведь есть и крылья! И что же мне делать? Слова. Главное – идущие от сердца слова. Я не должна обмануть ожиданий, на меня надеются, мне верят, если обману – все последующие слова станут ничем, только звуками, лишёнными смысла.

Ни горных рек и не песков пустыни

Не упустили в жизни мы своей,

И вот теперь дошли до милостыни,

И вот теперь, прохожий, нас жалеи.

Нас били ветры, солнце нас пытало,

Но мы ползли навстречу тем мирам,

В которых еще солнце не вставало,

В которых место есть и нам.

Пройдут еще столетия

Пока мы все поймем – любовь еще жива!

Мы знаем семь чудес, восьмое чудо –

Из сердца исходящие слова.

Я думаю, что в ближайшие три года я все еще буду метаться, ведь так просто – отдаться земному, решать простые мирские проблемы, – это успокаивает, даже завлекает. Но сердце-то знает, что это не мое, оно требует высокого, оно не желает обыденного, оно пришло не из земли и рвется не к земле. Пока еще в моей жизни много таких ситуаций, в которых приходится слушать ум, а на протесты сердца закрывать глаза. Это тяжело, но всему свой срок. Прости, сердце, знать еще не настало время, я еще не готова, но я слышу, я помню, я знаю.

...Думаю, что психическое развитие у меня идет ускоренно, особенно в последние два года, когда мне пришлось уехать из родительского дома. За эти два года в институте я как будто два раза прожила свою жизнь (до 19 лет), все стало глубже, серьезней, какие-то струны в Душе натянулись до упора. Душа почти готова зазвучать, но еще рано, рано, что-то сердце наметило еще, что-то

еще я должна сделать в пользу гармонии.

И опять слова, не до конца, не открылось, но какая-то сила дала знать –
моя власть в словах.

Не солнце встало – это я сказала,
Не гром небесный – это голос мой.
Звезда не падала, а новой жизнью стала,
Я не упала – стала той звездой.
 Не музыки волшебное дыханье,
 Сказала я – и вы затихли в миг,
 Не мы придумали любовью испытанье
 Шептала я, вы слышали не крик.

Мне слов сказать еще хватает силы
И хватит им пройти свой длинный путь
И все, что я у Бога попросила –
Мне только бы с дороги не свернуть.

 И только б не забыть слова молитвы,
 Они ведут, они вселяют жизнь,
 И падая, цепляйся и держись,
 И знай – слова твои не позабыты.

Высшее Я. Я не знаю, как написать о его связи с моей личностью, связи нет, есть единое целое, оно всегда было во мне, оно и только оно направляло меня, оберегало, успокаивало в такие минуты, когда казалось и сердце вот-вот остановится. Я только недавно узнала, что есть высшее Я. Но я всегда чувствовала его присутствие, но не могла объяснить. Теперь я понимаю, что и стихи идут оттуда, и любовь к жизни, и неистребимая надежда и вера, заставляющая строить новые мосты взамен сгоревших. И не может быть большей радости, чем знать, что в тебе есть нечто такое, что вынесет тебя из самой страшной пропасти, что заставит дышать. Это непередаваемо, это очень высоко.

Вышла из медитации после написания текста. Состояние задумчивое. Медитация глубокая, несла очень большой смысл, как будто ярче и резче стала видеть, но не внешний мир, а свой, внутренний. Отождествление с темой исследования полное. Спасибо»

Наталья А. Время медитации: 4 мин. Запись медитации: 40 мин.

«Состояние до медитации спокойное, уравновешенное. В медитацию вошла сразу, как закрыла глаза. Постепенно из темноты возникает маленькая девочка на залитом солнцем лугу. В ярком платье с красным большим бантом. Она бежит по траве, рвет цветы. Над поляной разносится ее звонкий смех.

Я наблюдаю за ней несколько отстранено. Мне странно на нее смотреть и я пытаюсь понять, что это за девочка, почему именно ее я вижу. И вдруг я понимаю, что эта девочка – моя сущность, все лучшее, что есть во мне. Это

мой ребенок, мое детище. Это я сама. Это то, что находится где-то глубоко во мне – Божье дитя. Вполне самостоятельная личность. Моя задача холить, лелеять ее, чтобы она росла, принимая от мира все то хорошее, что в нем есть. Ведь с ней расту и я. Становлюсь лучше, мудрее.

Вдруг к девочке подходит цыганка, черная, как ночь, в пышных юбках. Ослепительно красивая – гибкая, тонкая талия, черные глаза, сочные губы, черные как смоль длинные волосы. Глаза ее темны от гнева. Она бросает несколько резких слов девочке. Та затихает, сжимается. И я понимаю сразу, что эта красавица – моя темная сущность. Все плотское, земное во мне – от нее: желание нравиться, быть центром вселенной, чтобы она вращалась вокруг меня, желание властвовать, добиваться своего, перешагивая через себя и других, плотские желания, наконец. Я вижу, как она сильна и красива – с виду. А что внутри? Неужели эта цыганка имеет надо мной власть большую, чем этот ребенок? Да, наверное, так оно и есть. Но я не хочу, чтобы было так. Ведь все эти ценности – преходящие, не вечные. А истина – эта поляна, залитая солнцем, и эта девочка. Но как мне остаться здесь, в этом мире? Мои размышления прерывает крик девочки:

– Я вырасту и стану большой и красивой, а ты уже будешь старухой – больной, немощной. И никто тебе не подаст воды, потому что ты никого не любила, никому не делала добра, а любишь только себя.

Цыганка откидывает назад голову и заразительно хохочет. Она красива, без сомнения. Но что же, я так и буду стоять и молча позволю ей держать верх над беззащитным ребенком? Нет, я спасу все самое лучшее, что есть во мне. Я прогоняю цыганку, а девочку беру на колени, глажу ее по голове, целую ясные глазки. Непроизвольные слезы текут у меня из глаз.

– Не плачь, – успокаивает меня девочка. Сейчас ты сделала очень важный шаг. Ты выбрала истинное. И тебе еще не раз придется делать такой выбор – между красивой оберткой и содержанием, между главным и второстепенным. Ты не дай мне погибнуть, помоги мне вырасти, развиваться, и сама развивайся вместе со мной.

– Я не дам тебя в обиду, – я прижимаю девочку к себе, все еще всхлипывая, боясь, что отпущу ее хоть на минуту, уже не смогу вернуть ее.

– Не бойся, я тебя не оставлю.

Она говорит таким тоном и такие слова, что трудно поверить, что это произносит ребенок. И я ей действительно верю. И мне почему-то вспоминаются стихи... Я читаю ей эти стихи. Девочка загадочно улыбается:

– Значит, ты все поняла.

Она спрыгивает с моих колен, и я вижу под задравшимся платищем край белого одеяния. Состояние после медитации спокойное. Медитация состоялась. Отождествление полное. Очень многое узнала о себе и своем пути».

Анализ протоколов эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы:

- в ИСС или во время медитации человек может получать достаточно убедительную информацию о своей судьбе, миссии, программе жизни;
- в ИСС можно вспомнить и вновь пережить любые моменты прожитой жизни. Подобная практика дает человеку уверенность в своих силах и осознание того, что его жизнь (как и жизнь каждого существа) дается для продолжения своего эволюционного восхождения связанного с раскрытием сознания.

Литература

1. Корнеев С.С. Универсальное Сознание Человека. Психофизика и психология йоги: Монография. – Владивосток: Изд-во ТГЭУ, 2007. – 324 с.
2. Корнеев С.С. Интегральная психология и педагогика самопознания: Монография. – Владивосток: Изд-во ТГЭУ, 2010. – 412 с.
3. Корнеев С.С. Некоторые особенности восприятия, переживаний и мышления в измененном состоянии сознания //В мире научных открытий. –Красноярск: НИЦ, 2011. № 5.1 (Проблемы науки и образования). С. 545 – 563.

Кривошлыков И.А. ©

Аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ

В различных ситуациях социального взаимодействия, наряду с вербальным компонентом общения, существует феномен невербальной экспрессии, при котором невербально индивид, зачастую сам не осознавая того, сообщает некоторую информацию. Правильно расшифровывать эту информацию важно не только специалистам: педагогам, психологам, адвокатам, но и простым людям в их повседневной жизни. Жестами, мимикой, позами человек может передать практически всю информацию о его внутреннем состоянии, о тех эмоциях, которые он испытывает, о своём отношении к собеседнику или предмету разговора.

Данная тема особенно актуальна в педагогической практике при работе с тревожными детьми, с детьми, испытывающими трудности в социализации, а так же имеющими различного рода детские фобии и социальные страхи.

© Кривошлыков И.А., 2011 г.

Сотрудникам правоохранительных органов тоже необходимо ориентироваться в невербальных признаках тревоги и стресса, т.к. в современном мире особенно остро стоит угроза терактов, которые уже стали практически неотъемлемой частью социальной жизни.

В социально-стрессовых ситуациях, одним из компонентов невербального поведения часто выступает «самоуспокаивающее поведение», призванное снизить уровень тревоги. К таковому относятся:

1. Сосание, жевание, курение
2. Разговор с самим собой
3. Обнимание самого себя
4. Поглаживание самого себя

Корни такого способа невербального реагирования лежат в раннем детстве. Данные формы невербального поведения воспроизводятся и во взрослой жизни по принципу полезных ассоциированных привычек Дарвина, когда определенные сложные действия оказываются прямо или косвенно полезными при известных душевных состояниях, облегчая определенные ощущения или удовлетворяя известные желания. И всякий раз, когда вновь возникает подобное душевное состояние, даже в слабой степени, тотчас же в силу привычки или ассоциации обнаруживается тенденция совершать те же самые движения; хотя бы на этот раз они были вовсе бесполезны [2, 28].» Голод побуждал ребёнка испытывать тревогу, страх; наличие же материнской груди означало избавление как от голода, так и от негативных эмоций и, кроме того, подразумевало присутствие самой матери, что означало чувство спокойствия и безопасности. Во взрослом состоянии тенденция что-либо засовывать в рот сохраняется. Это может быть ручка, карандаш, сигарета, собственный палец (очень часто люди сжимают руку в кулак, при этом сгибая и выставляя большой палец сбоку кулака, начинают покусывать/посасывать сустав большого пальца). Это бессознательная попытка человека вернуться в состояние безопасности, памятное ему ещё с младенчества, когда он сосал материнскую грудь [1, 184]. Эти невербальные проявления появляются тогда, когда человек испытывает тревогу, беззащитность и потребность в поддержке и одобрении.

Одна из форм успокаивающего поведения – это насвистывание. Некоторые люди прибегают к этому способу, чтобы успокоиться, когда оказываются в незнакомом районе города, в темном длинном коридоре или на пустынной дороге. Иногда те, кто пытается успокоиться в стрессовой обстановке, начинают разговаривать сами с собой [3, 77]. Разговор с самим собой – также относится к способу успокоить самого себя. Человек как бы старается обмануть себя и почувствовать, что он здесь не один.

Обнимание самого себя – тоже специфический жест: человек не просто скрещивает руки на груди, а старается как можно больше себя обнять, при

этом руки скрещиваются, одна рука кладётся на плечо, другая – на бок, талию. При этом человек зачастую начинает успокаивающе поглаживать себя по плечам. «Когда человек пытается успокоиться таким способом, он делает примерно тоже, что мать, которая обнимает маленького ребенка. Это защитное и успокаивающее действие мы используем, когда хотим почувствовать себя в безопасности [3, с.83].»

Помимо самоуспокаивающего поведения так же существует набор невербальных сигналов, свидетельствующих о тревоге, стрессе, страхе:

1. Безудержная зевота
2. Интенсивное потоотделение, испарина
3. Обкусывание ногтей
4. Дрожь

Люди зевают в четырёх случаях: когда хотят спать, когда им скучно, когда нервничают или при недостатке кислорода. В стрессовых ситуациях, человек может обнаружить, что во рту всё пересыхает. Когда человек испытывает стресс, зевок помогает оказать давление на слюнные железы. Растяжение различных мышц в ротовой полости и вокруг рта заставляет железы выделять влагу, чтобы увлажнить рот, пересохший от чрезмерного беспокойства. В таких случаях зевоту вызывает не потребность выспаться, а стресс [3, 78]. Пол Экман более аккуратно высказался о природе данных сигналов: «учащенное сглатывание вследствие сильной сухости во рту являются признаками сильных эмоций, и, вероятно, в будущем по характеру таких изменений удастся устанавливать, каких именно [4, 105].» Тем не менее, следует отметить, что повышенное потоотделение, а так же испарина свидетельствуют о сильном уровне возбуждения возникающем, зачастую, именно из-за состояния сильной длительной тревоги или страха. В некоторых случаях появление пота может свидетельствовать о сильной физической боли, что также может входить в картину эмоционально-стрессовой ситуации. Когда человек страдает от мучительной боли, пот часто каплями струится по его лицу [2, 68]. Особенностью является тот факт, что потоотделение трудно скрыть и невозможно изобразить, что, несомненно, отражается на объективности констатации подобных сигналов.

Обкусывание ногтей также является распространённым и довольно известным в обществе проявлением тревоги. Обкусывание ногтей – это показатель стресса, тревоги или дискомфорта ...такое поведение равнозначно громкому признанию: «Я боюсь!» Мы грызем ногти не потому, что забыли их постричь, а потому, что это нас успокаивает [3, 281].

Дрожание является сигналом перевозбуждения нервной системы. Дрожь может возникнуть либо в ситуации экзальтированной радости, либо в ситуации сильнейшей тревоги. Такая двойственная трактовка данного экспрессивного сигнала, ничуть не затрудняет его объективного толкования.

Дело в том, что эмоции сильной радости и сильной тревоги абсолютно различны и, как следствие, абсолютно различным будет тот контекст, в котором они проявляются. Поэтому, только исходя из контекста, можно правильно расшифровать подобный сигнал. Касательно дрожи возникающей от радости, Дарвин высказывался так: «Я помню, что однажды видел мальчика, который только что застрелил налету своего первого бекаса: у него до такой степени дрожали от восторга руки, что он некоторое время не мог зарядить ружье; я слышал о совершенно таком же случае с австралийским дикарем, которому одолжили ружье. Прекрасная музыка, возбуждая смутное эмоциональное состояние, вызывает у некоторых людей дрожь, пробегающую вниз по спине [2, 63]. Понятно, что в ситуации допроса, дрожь будет означать вовсе не радость и эйфорию, а сильную тревогу. Когда лимбический мозг перевозбужден и мы и испытываем стресс или нервозность, то мощный выброс нейротрансмиттеров и гормонов, таких как адреналин (эпинефрин), вызывает неконтролируемое дрожание кистей и пальцев рук [3, 213].

Таким образом, учитывая основные невербальные проявления тревожности и руководствуясь концепцией самоуспокаивающего поведения, исходя из контекста ситуации, можно делать выводы о психологическом состоянии личности, об интенсивности переживаемых эмоций, что позволит принять адекватные меры реагирования в профессиональной педагогической, психологической, судебной сферах, а так же в межличностном, семейном общении и воспитании.

Литература

1. Алан П., Барбара П. Язык телодвижений. Расширенная версия; пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Эксмо, 2008. – 464 с.: ил.
2. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.: ил.
3. Наварро Дж., Карлинс М.; пер. с англ. О. Г. Белошеев. – Минск: «Поппури», 2009. – 336 с.: ил.
4. Экман П. Психология Лжи. Обмани меня, если сможешь. – СПб.: Питер, 2010. – 304 с.: ил.
5. Izard E., “The face of emotion”, New York: Appleton-Century-Crofts, 1971

Курмангалеева Г.Ф. ©

Проектировщик пользовательских интерфейсов, «ЗАО» РБК

ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КОГНИТИВНЫЙ МЕТОД И ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНТЕРФЕЙСОВ

В наш век автоматизации и технического прогресса современным средством труда являются интерфейсы. Проблема проектирования интерфейсов актуальна – от степени «правильности» проектирования интерфейса зависит скорость и качество работы людей. Цель статьи – рассмотреть различные подходы к проектированию интерфейсов и выбрать наиболее правильный.

В настоящее время есть три популярных подхода при проектировании интерфейсов:

1. Когнитивный метод [1].
2. Подход, основанный на теории деятельности.
3. Этнографический метод.

Когнитивный подход рассматривает психические функции как основополагающие вещи при проектировании интерфейсов. По мнению специалистов когнитивистов, главные факторы, влияющие на интерфейс:

1. Объем кратковременной памяти.
2. Законы восприятия [2].
3. Процессы памяти.

Так специалисты по юзабилити, использующие когнитивный подход, например, активно изучают степень овладения интерфейсом и устройство памяти, которое включает запечатление и последующее узнавание или воспроизведение. Рубинштейн писал про память, что результаты запечатления, запоминания, заучивания могут проявиться в узнавании того, с чем человек предварительно ознакомился при его предъявлении, и в свободном его воспроизведении [3]. Если отнести это высказывание к интерфейсам – время, которые пользователи тратят ежедневно на решение задачи, постепенно снижается, при этом существует и опасность снижения времени – некоторые вещи становятся привычными для пользователей и игнорируются. Например, сообщения интерфейса, которые пользователь видит ежедневно во время своей работы, становятся привычными, и пользователь, в определенный момент времени, может по привычке нажать на привычную команду «Отмена», вместо «Сохранить».

Среди специалистов, практикующий когнитивный метод, популярна и теория 7 ± 2 Джорджа Миллера [4]: она применяется и при построении

навигации, и при выборе выводимой информации на экран.

Но проблема когнитивного подхода в разрыве теории и реальности. Изучая степень запоминания, объем памяти пользователей, методику просмотра пользователем интерфейса, этот метод не рассматривает сознание пользователя, контекст использования и причину проявления психических функций.

Теория деятельности может положить конец данной проблеме. Леонтьев рассматривает деятельность как направляющее звено в становлении сознания [5]. Деятельность и сознание представляют единство, поэтому изучению стоит подвергать не просто мыслительные процессы, изолированные от деятельности, а мыслительные процессы как средство пользовательской деятельности [3]. Таким образом, устраняется разрыв между деятельностью пользователя и его сознанием.

Деятельность пользователя можно рассмотреть через систему «Деятельность – действия – операции», которые связаны с понятиями «Мотив – цель – задачи». В качестве положительного аспекта проектирования, основанного на деятельности, можно выделить учет влияния деятельности как причины проявления различных психических черт и тем самым перейти к понятию личности в интерфейсе.

Анализ деятельности пользователей может происходить как в процессе непосредственного наблюдения специалистом за респондентом, так и в ходе видео наблюдения за действиями пользователей. В период наблюдения можно проследить, как часто пользователь обращается к технической поддержке, какой терминологией оперирует при работе с интерфейсом.

В основе этнографического метода лежит наблюдение за пользователем как за народом-этносом. Пользователи, работающие с интерфейсом, рассматриваются через образ жизни, культурные особенности, изучаются особенности взаимодействия в социальной среде пользователя. Отрицательная черта исследования – значительная продолжительность и описание общих культурных характеристик [6]. Также не учитывает адаптивность человека.

Вывод: теория деятельности при проектировании интерфейсов наиболее предпочтительна, потому что учитывает тот аспект, что при работе с интерфейсом, человек воздействует на него, изменяет, и при этом изменяется и сам.

Литература

1. Общая психология. Словарь // Под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах /Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005. -251 с.
2. Немов Р. С. Общие основы психологии // Психология. Кн. 1. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 688 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 1998. - 705 с.

4. Miller, G. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. The Psychological Review, 63, 81-97.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005, -352 с. ISBN 5-89357-153-3.
6. Филиппов, В. Гасий // Муницип. власть. – 2004. – № 11-12. – С. 64-72.

Минакова А.Е.¹, Мурзина Ю.С.² ©

¹Выпускник Тюменского государственного университета;

²кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета

ЦЕННОСТНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К КОРРУПЦИОННОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Актуальность

«По неофициальным данным, на подкуп российских чиновников (то есть – представителей государственной власти) только крупным бизнесом ежегодно тратится около 33,5 миллиардов долларов, что сопоставимо с 1\3 всего национального бюджета» [7, 11].

Значительность коррупции в России подтверждает и Индекс восприятия коррупции (ИВК) за 2009 год – исследование, отражающее уровень коррупции в государственном секторе различных стран, которое было опубликовано всемирным общественным движением по противодействию коррупции «Трансперенси Интернешнл», где Россия находится на 146 месте из 180 анализируемых стран (на первом месте страна с самым низким уровнем коррупции, а на 180 – с самым высоким) [13].

Самой значимой причиной чрезвычайной актуальности выбранной нами темы, на наш взгляд, является то, что в борьбе с коррупцией в современном обществе преимущественно внимание уделяется нормативно-правовым аспектам, которые показывают свою низкую эффективность, упуская психологическую составляющую. Таким образом, изучение коррупции как социально-психологического позволит выделить особенности коррупциогенной личности.

Проблема коррупции является характерной чертой общественных отношений в нашей стране. Использование служебного положения в целях личной выгоды «есть прочная традиция российского государственного быта,

по крайней мере, несколько последних столетий» [4]. В литературе эта проблема традиционно рассматривается в русле юриспруденции, политологии, истории и социологии. В психологической науке коррупция изучается сравнительно недавно и ещё не сформирован «строго определенный комплекс факторов, актуализирующих коррупционное поведение личности» [2, 325].

Целью работы является выявление и сопоставление ценностных регуляторов людей с разным уровнем предрасположенности к коррупционному поведению.

Объект: ценностно-мотивационная сфера личности.

Предмет: ценностные регуляторы коррупционного поведения.

Научная новизна: изучение особенностей ценностных регуляторов у людей с разным уровнем предрасположенности к коррупционному поведению.

Рассмотрев теории ценностных ориентаций (М.Рокич, Д.А. Леонтьев, Ю.М.Антонян, Ф. Е. Василюк), мы пришли к выводу, что ценности, являясь продуктом жизнедеятельности общества и социальных групп, занимают особое место в структуре личности каждого конкретного субъекта. Осмысленные ценности становятся ценностными ориентациями личности, которые представляют собой иерархическую систему. Данная система является важным регулятором активности человека. Особенно важна роль ценностных ориентаций в регуляции профессиональной деятельности, которые обеспечивают содержание и направленность действий. Таким образом, обозначая такую функцию ценностных ориентаций, как регуляция деятельности, мы видим логичным применять термин *ценностные регуляторы*.

Изучив подходы к рассмотрению психологии коррупции (М. Решетников, О.В. Ванновская, М.С. Яницкий, ФЗ РФ № 273 «О противодействии коррупции»), мы выявили, что коррупционная деятельность весьма разнообразна и возможна в любой сфере жизни человека, так как её причины имеют сложный характер: во-первых, представляют собой комплекс явлений разной природы, во-вторых, многие из них существуют очень давно и превратились в традиции и образ жизни.

Так, коррупционные механизмы обнаруживаются не только в экономических и политических условиях, но и в психологических аспектах личности. Таким образом, можно выделить определенные внутренние детерминанты коррупционной личности. Одни из них – это ценностные регуляторы. То есть люди с разным уровнем склонности к коррупции руководствуются в своей деятельности различными ценностями. В работах О.В. Ванновской было показано, что для человека с высокой предрасположенностью ведущей ценностью является ценность «Иметь», а с низкой – ценность «Быть» [2].

Гипотезы исследования:

H1 – для людей с высоким уровнем предрасположенности к коррупционному поведению ценным является карьера и преумножение материального положения.

H2 – для людей с низким уровнем предрасположенности к коррупционному поведению ценным является стабильность собственного «Я» и социального окружения.

H3 – ценностные регуляторы людей с разным уровнем предрасположенности к коррупционному поведению будут статистически значимо различаться.

Фактологическая база: в исследовании на первом этапе приняли участие 69 сотрудников организаций в возрасте от 22 до 45 лет, которые имеют высшее образование и работают в должности не менее 1 года, в государственных и коммерческих предприятиях. Из них было выделено 30 человек с высоким уровнем предрасположенности к коррупционному поведению и 30 – с низким, которые участвовали на втором этапе эксперимента.

В работе использовался комплекс методов и методик, который включал в себя:

– аналитический метод – оригинальная анкета и кейсы, разработанные автором работы. Кейсы представляли собой критический инцидент (проблемную ситуацию), который направлен на выявление способа разрешения неоднозначной ситуации.

– методика «Ценностные регуляторы организационного поведения» (ЦРОП), разработанная Т. С. Кабаченко [10, 228];

– модифицированный метод семантического дифференциала Ч.Осгуда в соответствии с задачами настоящего исследования.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечивались с помощью обработки данных пакетом программы «Statistica 5.5». Статистическая обработка материала включала анализ достоверности различий с помощью критерия U Манна-Уитни, факторный анализ дескрипторов и кластерный анализ объектов.

В эмпирической части нами были получены следующие результаты:

1. На первом этапе исследования мы провели беседу по кейсам с 69 испытуемыми, по результатам которой были выделены 30 человек с низким уровнем предрасположенности к коррупционному поведению и 30 – с высоким. 9 человек не приняли участия в дальнейшем исследовании, так как имели уровень предрасположенности к коррупции уже сформированной группы. Критерием разделения стало количество «положительных» ответов на проблемные ситуации – кейсы. Под «положительным» ответом мы понимаем вариант ответа, имеющий коррупционную направленность. К низкому уровню

мы отнесли людей, давших 0, 1 или 2 таких ответов, а к высокому – 3, 4, 5.

2. В результате обработки данных методики ЦРОП, мы получили иерархию ценностей у двух групп испытуемых. Для группы испытуемых с низкой предрасположенностью к коррупционному поведению ведущими ценностными регуляторами стали: поддержка неформальной группы (90,2%), её стабильность, безопасность (83,8%) и собственная стабильность, безопасность(83%), и принципы(88,5%). Для группы испытуемых с высокой предрасположенностью ведущими ценностными регуляторами являются также поддержка неформальной группы (89,5%), наряду с собственными принципами (85%), высокими заработками (85,7%) и карьерой (83,6%). Таким образом, мы полностью подтвердили первые две выдвинутые гипотезы. Однако сопоставление полученных данных показало, что различия между ценностями не имеют статистической значимости ($p\text{-level} = 0,35$), что опровергло нашу третью гипотезу.

3. Результаты факторного анализа дескрипторов и кластерного анализ объектов позволили описать представления испытуемых в области коррупционности и честности. При сопоставлении представлений, мы выявили:

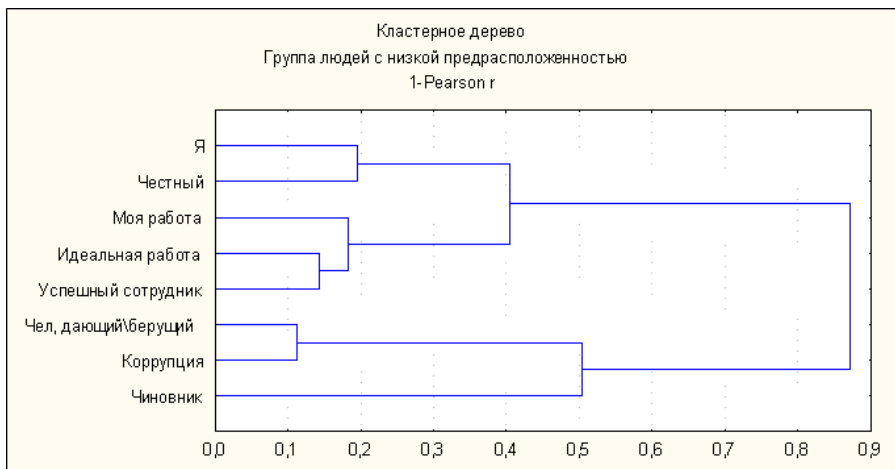


Рис.1.

А) Люди с низкой предрасположенностью (Рис.1) видят себя более честными (связь 0,2), явно противопоставляют себя коррупции (0,87) и склонны описывать коррупционные отношения с точки зрения риска, предпочитая стабильность, уверенность. Можно сделать вывод, что для них является наиболее важным поддержание стабильности во всех сферах жизни,

в том числе и внутреннего мира. Таким образом, наша вторая гипотеза получила подтверждение.

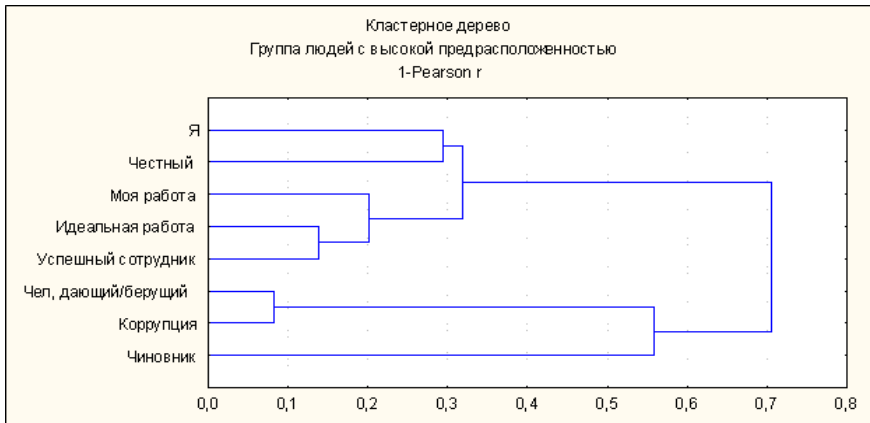


Рис.2

Б) Испытуемые с высокой предрасположенностью (Рис.2) в меньшей степени характеризуют себя как честного человека (связь 0,3). Они более лояльны к коррупционному поведению и описывают коррупцию, как расточительство и вред. Для них более предпочтительным является карьерный рост и улучшение материального положения. Можно сделать вывод, что для них выступает приоритетом карьера и деньги. Таким образом, наша первая гипотеза получила подтверждение.

В) Мы выявили, что в представлениях испытуемых с высокой и низкой предрасположенностью к коррупционному поведению «Чиновник» практически не входит в описание коррупции (отсутствуют значимые связи в кластерных деревьях). Однако данный объект противопоставляется «Честному человеку». Интересно то, что люди с низкой предрасположенностью к коррупционному поведению описывают чиновника в негативно окрашенных терминах: расточительство, двуличный, злоупотребление. А испытуемые с высокой предрасположенностью характеризуют в позитивном русле: особое отношение, польза обществу, нужный, серьезный. Если же рассматривать группу госслужащих и группу коммерсантов отдельно, то в их представлениях «Чиновник» – это бюрократия, власть, расточительство. При этом данный объект не несет коррупционной нагрузки, а только противопоставляется «Честному человеку». Данный результат нам представляется интересным, так как показывает отсутствие стереотипа «Все чиновники – коррупционеры». В этом мы видим перспективу дальнейшего более глубокого исследования.

Литература

1. Антонян Ю.М., Криминология. Избранные лекции. — М.: «Логос», 2004. — 448 с.
2. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена – СПб., 2009, № 102. – 323-328 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). —М.: Изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
4. Голосенко И. А. Феномен «русской взятки» очерк истории отечественной социологии чиновничества // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999, выпуск 3
5. Гражданский кодекс РФ от 22 декабря 1995 г, вступившего в действие с 1 марта 1996 г.
6. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. - М.: Политиздат, 1986. - 222 с.
7. Леонтьев Д.А. «Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени» - М.,1993 - 452с.
8. Решетников М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2008. – 128 с.
9. Рокич М. Природа человеческих ценностей – М.; Нью-Йорк, 1973 – 276 с.
10. Стрелкова Ю.К. Практикум по инженерной психологии и эргономике –
1. М.: Академия, 2003 – 400 с.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ "О противодействии коррупции".
12. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
13. www.transparency.org/cpi

**Михеева Н.Д.¹, Большюсова Ю.С.², Данилова Т.Н.³, Мизинова А.В.⁴,
Наумова Е.С.⁵, Ненодаева С.В.⁶, Роот Т.В.⁷©**

¹. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии МГГУ им.М.А.Шолохова; ² психолог-консультант, МГГУ им. М.А.Шолохова (студент 6 курса), сотрудник психодиагностической лаборатории; ³ психолог-консультант, МГГУ им. М.А.Шолохова, сотрудник психодиагностической лаборатории; ⁴ педагог-психолог ГОУ г. Москвы Гимназия 1583, МГГУ им. М.А.Шолохова, сотрудник психодиагностической лаборатории; ⁵ психолог-консультант, сотрудник психодиагностической лаборатории МГГУ им. Шолохова, Российский Университет Дружбы народов (РУДН); ⁶ психолог-консультант, МГГУ им. М.А. Шолохова, сотрудник психодиагностической лаборатории; ⁷. психолог-консультант, МГГУ им. Шолохова (студент 6 курса), сотрудник психодиагностической лаборатории.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Целью данной статьи является обобщение сведений об особенностях развития и психического функционирования детей с синдромом Дауна. В рамках данной работы консолидирован и обобщен научный, исследовательский опыт зарубежных и отечественных ученых из разных областей наук. Авторами статьи освещены не только особенности личности и психического функционирования детей с синдромом Дауна, но и представлены аспекты социального, образовательного и семейного статуса этих детей.

Личность.

Личность, её структура, а также факторы, оказывающие влияние на её формирование у детей с синдромом Дауна являются малоисследованной областью современных научных знаний. Можно говорить о изученности отдельных личностных черт и сфер, например таких как саморегуляция и некоторые аспекты мотивационной сферы.

Саморегуляция, у детей с синдромом Дауна развита слабо. Проблемы с саморегуляцией могут быть, предположительно связаны с проблемами в использовании речевых средств языка. В развитии способности к саморегуляции важную роль играют стратегии поведения родителей. Обнаружено, что способность детей к откладыванию наиболее желаемой цели положительно коррелирует с поощрением матери независимости ребенка [15]. Матери, детей с синдромом Дауна обеспечивают менее оптимальные условия для своих детей, так как не в состоянии регулировать свое поведение, чтобы

подстроиться под более медленный темп развития ребенка. Они часто берут на себя инициативу во многих жизненных ситуациях, что может быть одним из факторов снижения уровня мотивации достижений у детей с интеллектуальной патологией.

В отличие от нормально развивающихся детей, которые получают удовлетворение от решения умеренно сложных задач, дети с интеллектуальной патологией демонстрируют большее удовольствие, когда достигают успеха в решении легких задач. Возможно, это происходит из-за того, что дети с интеллектуальной патологией переносят много неудач, а взрослые не делают попыток повлиять на поведение ребенка, у которого таким образом не формируется желание достижения цели ради получения подкрепления извне [15]. Низкий уровень мотивации оказывает влияние на общее развитие детей с синдромом Дауна.

Особенности познавательной сферы.

У детей с синдромом Дауна отмечается низкий объем и слабая концентрация внимания, в силу чего они позднее, чем их сверстники без синдрома, начинают предпочитать новые стимулы давно знакомым и привычным для них, выбирая более простые из них. Таким детям легче визуально следить за объектом, нежели совершать с ним манипулятивные действия. Возможно, причиной тому выступает мышечная гипотония. Из-за нарушений функций внимания, дети с синдромом Дауна могут хорошо различать формы и цвета, если они предъявляются последовательно, но теряют способность в ориентации, если нужно различить оба параметра [4].

На когнитивном уровне дети не умеют анализировать воспринимаемый ими материал, в результате для них характерно поверхностное, глобальное восприятие предмета, резкий контраст между восприятием простого и усложненного материала.

Отмечается недостаток развития образного мышления – утрата, нивелирование специфических признаков. Они обращают больше внимания на детали формы, нежели на целостную конфигурацию [4] (возникают затруднения в графическом изображении формы в рисунке, связанные с необходимостью опираться на ведущие признаки образца). Вместе с тем, обиходные, привычные для ребенка предметы воспринимаются и различаются достаточно правильно.

У таких детей замечена тенденция к снижению уровня интеллектуальных способностей с возрастом, от почти близкого к норме в первые месяцы жизни до уровня заметного отставания в школьном возрасте.

К 10-12 годам намечается тенденция перехода к более расчлененному характеру восприятия и связи чувственно воспринимаемого признака со словом. К этому возрасту большинство детей овладевают способностью самостоятельно и правильно называть основные цветовые тона и

геометрические формы. Наблюдаются существенные изменения в характеристике перцептивных действий. Более целенаправленным становится характер ориентировки в здании, который свидетельствует о наличии специфических приемов и способов умственных действий в форме примеривания, зрительного соотнесения, контроля, но модификация задания приводит к менее продуктивным способам решения. Намечается тенденция перехода к более расчлененному характеру восприятия и связи чувственно воспринимаемого признака со словом у детей с синдромом Дауна [1].

Дети 11-12 лет пытаются самостоятельно исправить ошибки и найти верный способ решения, осуществляя контроль за результатом своей деятельности[1]. В этом возрасте дети с синдромом Дауна чувствительны к помощи экспериментатора.

У детей с синдромом сильно страдает механическая кратковременная память, что определяет нарушения развития тренируемых стратегий поведения.

Для них основным вариантом поведения является наблюдение и прослеживание, в то время как у здоровых – социальное поведение.

Глинис Лос (1991г.) выявил, что чтение оказывает благоприятное влияние на когнитивное развитие детей с синдромом Дауна, в частности, лучше развивается их речь и память [28]. При этом, дети с синдромом Дауна не прогрессируют в освоении алфавита с такой скоростью, как обычные дети, несмотря на одинаковый с ними темп чтения. При обучении чтению детей с синдромом Дауна в первый период идет активное усвоение ими языка и фонетики, затем следует развитие памяти и навыки понимания речи.

При обучении чтению дети с синдромом Дауна помимо стандартных визуальных ошибок, свойственных всем детям, начинающим осваивать чтение, допускали специфические семантические ошибки. Они читают слова, иллюстрированные картинками, не обращая внимания на саму иллюстрацию. Таким образом, если у слова оказывалось несколько значений, ребенок мог произнести то, которое не соответствовало изображению. Ошибки продемонстрировали, что мозг мог пойти прямо от печати до значения, не применяя визуальное изображение слова к его разговорной форме сначала и затем получая доступ к значению. Ранее считалось, что подобные семантические ошибки наблюдались только в чтении взрослых с органическими повреждениями мозга [26]. Несмотря на это, исследователи были удивлены скоростью и точностью обучения чтению детей с синдромом Дауна.

При обучении письму детей с синдромом Дауна были замечены два интересных эффекта изучения знака. Во-первых, некоторые из детей смогли подписать правильные ответы на карточку без любого дополнительного обучения. Это было иллюстрацией того, что они способны заменить устный ответ письменным по собственной инициативе [28]. Во-вторых, для

некоторых из детей письменный ответ оказывался более легким и более быстрым способом ответа, чем речь. Отмечено, что обучение грамматике подростков с использованием письма было более эффективным, чем с использованием изображений.

Как правило, достижения людей с синдромом Дауна в области математики находятся на более низком уровне развития, чем их успехи в овладении грамматикой. Это может быть связано с задержкой развития речи и, следовательно, ограниченностью базового словарного запаса для называния и понимания количественных отношений, размера, цвета, формы предмета, которыми оперируют в начальной школе. Задержка в развитии мелкой моторики может приводить к уменьшению возможности манипулировать, сортировать и считать мелкие предметы.

Способность оперировать числами в возрасте 7 лет у детей с синдромом Дауна сильно разнится. Некоторые научаются оперировать числами до 5, в то время как другие способны считать до 100, умеют складывать и вычитать до 10 [10]. Начав обучение в школе, некоторые дети с синдромом Дауна способны считать числа «двойками», «пятерками» и «десятками», сначала используя механическую память.

В некоторых исследованиях говорится об опережении развития, как навыков письма, так и математических представлений у детей, обучающихся в общеобразовательной школе по сравнению с детьми из специализированных школ [2].

Стоит отметить, что в возрасте 7-12 лет отмечается замедление в развитии познавательной деятельности у детей с синдромом Дауна. При наличии заинтересованности, мотивации, при использовании в обучении наглядных материалов ребенок с синдромом Дауна может достигать успехов, соответствующих уровню общеобразовательной начальной школы.

Речь является областью наиболее выраженного отставания в раннем возрасте у детей с синдромом Дауна. Она развивается более медленно, чем познавательная и двигательная активность; эта закономерность сохраняется по мере взросления ребенка. Для речи детей с синдромом Дауна характерно снижение темпа развития речи, неразборчивое произношение, отсутствие плавности речи, хриплый голос.

Возможно, что ответственность за языковую задержку можно возложить на общую задержку психического развития этих детей. Так же есть ряд причин, оказывающих влияние на развитие речи у детей с синдромом Дауна. Частые респираторные заболевания и легочные гипертензии влияют на объем выдыхаемого воздуха и частоту вибрации голосовых связок. Особенности артикуляционного аппарата – маленький рот, неправильная форма зубов, увеличенный гипотонический язык, нарушение чувствительности языка также влияют на развитие речи.

На развитие экспрессивной и импрессивной речи влияет несформированность таких психических функций как память, внимание, мышление, воображение. Также на развитие и становление речи влияют эмоциональные факторы и факторы социального окружения (главным образом – общение с матерью). Очень немногие дети с синдромом Дауна способны ясно, свободно и грамматически правильно владеть разговорной речью к 11-летнему возрасту [23].

В связи со значительной задержкой речевого развития дети вынуждены опираться на невербальные навыки, такие как жест, дольше, чем другие дети [12].

В целом замечено, что познавательные способности и речевое развитие женщин выше, чем у мужчин. У мужчин же чаще наблюдаются проблемы в поведении, чем у женщин [17].

Основными причинами нарушения двигательной сферы в школьном возрасте становятся особенности нейромоторной организации движений в сочетании со своеобразием когнитивных функций, ответственных за вариативность и точность при выполнении сложных действий. У детей отмечается нарушение координации движений: они неуклюжи, неловки, не умеют правильно соразмерять движения. В формировании произвольных движений наблюдается однообразие автоматизированных движений. С возрастом и при специальном направленном обучении проявляются положительные сдвиги в состоянии двигательных навыков: большинство детей овладевают базовыми навыками, характерными для обычных детей, хотя их действия и не столь грациозны и ловки, более сложным моторным действиям они обучаются с трудом. Формирование базовых моторных навыков продолжается у них до 3-4 лет [5].

На развитие навыков крупной моторики могут оказать влияние ряд заболеваний: пороки сердца, заболевания желудка и кишечника, хронические инфекционные болезни верхних дыхательных путей и ушей.

С возрастом увеличивается разрыв между показателями двигательного развития детей с синдромом Дауна и двигательными навыками здоровых детей.

Потенциальные возможности детей с синдромом Дауна чрезвычайно велики, но лишь недавно научились приемам, позволяющим реализовывать их максимально полно. У большинства детей с синдромом Дауна крупная моторика может, определенно, стать одной из самых сильных сторон их развития. Часто причинами задержки развития могут быть физические особенности, а иногда – заболевания, которые могут служить предпосылкой задержки в развитии тех или иных навыков крупной моторики.

Детей с синдромом Дауна отличает ряд специфических физических особенностей.

Как отмечалось выше, им свойственна мышечная гипотония. Пониженный мышечный тонус тормозит развитие навыков, которые требуют участия соответствующих мышц. Как следствие, у детей с синдромом Дауна мышцы слабее, чем у большинства других детей. У них отмечается чрезмерная подвижность суставов. Это объясняется тем, что связки, соединяющие кости, у них менее эластичны и слабее, чем у других детей. Руки и ноги у детей с синдромом Дауна короткие, сравнительно с длиной их туловища. Ребенку труднее научиться садиться, поскольку он не может опереться на руки, пока не наклонится вперед. Эти дети склонны к полноте, что может тормозить их физическое развитие.

У детей с синдромом Дауна часто наблюдаются органические повреждения анализаторов, приводящие к снижению слуховых и зрительных функций, но эти недостатки могут быть скорректированы. Проблема заключается не столько в анализаторных нарушениях, а в неумении полноценно использовать анализаторы [4].

Значительное число детей младшего школьного возраста оказываются способными обслужить себя самостоятельно или с небольшой помощью. Статистические данные представлены в таб. 1

| Навык | Самостоятельное выполнение | Выполнение с поддержкой |
|----------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Прием пищи | 69 % | 23 % |
| Одевание | 23 % | 50% (нуждаются в наблюдении) |
| Пользование туалетом | 73 % | 12 % (нуждаются в напоминании) |

Начиная с подросткового возраста, дети моются в ванной самостоятельно, умеют бриться, помогают по дому [2].

Особенности психических и органических нарушений.

Дошкольники и дети младшего школьного возраста склонны к поведенческим нарушениям (взрывчатое, импульсивное, гиперактивное и оппозиционное поведение, сопровождающееся дефицитом внимания). Они тревожны, их поведение ригидно. Наблюдается дефицит социальных связей, погруженность в себя, повторяющиеся стереотипные действия (что может говорить о наличии аутизма или расстройства развития) [21].

Молодые люди с синдромом Дауна, а так же дети старшего школьного возраста и подростки с более развитыми вербальными и познавательными навыками обладают повышенной уязвимостью к депрессии, социальной изоляции, снижению интересов и навыков совладания с трудностями. У них наблюдается склонность к обобщенным тревогам, обсессивно-

компульсивному поведению, регрессии со снижением когнитивных и социальных навыков, сохраняется риск развития расстройств сна и апноэ во сне.

Хотя риск развития психопатологии при синдроме Дауна ниже, чем при других интеллектуальных патологиях, все же он выше, чем при нормальном развитии.

Депрессия во взрослом возрасте свойственна индивидам с лёгкой и умеренной умственной отсталостью. Возможно, это связано с их большей чувствительностью к стрессу, а так же с трудностями в диагностике психических расстройств у людей, страдающих среднетяжелой и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Депрессивное состояние редко выражается словами и обычно проявляется как крик, подавленное или неустойчивое настроение, отсутствием заинтересованности, мутизмом, замедленными реакциями, уменьшением аппетита, потерей веса, бессонница. Люди с синдромом Дауна редко говорят о желании покончить с собой, редко ведут самоуничижительные разговоры. Отсутствие способности к словесному выражению чувств из-за интеллектуальной недостаточности может породить галлюцинации.

Аутичное поведение, чаще наблюдается у людей с глубокой умственной отсталостью.

Исследования показали, что по сравнению с группой здоровых сверстников из семей с одинаковым социально-экономическим статусом дети с синдромом Дауна более часто демонстрируют проблемы со сном (может предполагать расстройства сна и повышенный риск развития обструктивного апноэ сна с мягкой и умеренной остановки дыхания во время сна) [9]. При этом, мальчики с синдромом Дауна имеют значительно более частые проблемы со сном, чем девочки [22]. Были обнаружены устойчивые взаимосвязи между проблемами со сном и дневным поведением: раздражительностью, гиперактивностью, стереотипным поведением.

Эмоциональные, поведенческие проблемы у детей и взрослых с синдромом Дауна возникают часто и не всегда из-за основного заболевания. Все эти изменения в поведении зачастую вызваны наличием психосоциального или экологического стресса (заболевание, изоляции, потери ключевой фигуры привязанности; адаптацией к основным потребностям ребенка, родителям приходится преодолевать многие негативные переживания, что сказывается на взаимодействии мать-ребенок, эмоциональном состоянии ребенка). С возрастом ребенка такие переживания могут усугубляться, так как возникают новые проблемы и потребности.

Исследования эмоциональной сферы детей с синдромом Дауна показали, что дети проявляют повышенное внимание к лицам окружающих, готовность к взаимодействию с ними и приятную манеру общения. Поэтому

они способны считывать важную информацию, имеющую отношение к эмоциям взаимодействующего с ним человека. Как следствие, такой ребенок может более чутко улавливать состояние дистресса другого человека и делать больше попыток утешить его. Было отмечено, что дети с синдромом Дауна более эмпатичны в реалистических эмоционально насыщенных ситуациях. Но когда реакция требует более высокого уровня анализа происходящей ситуации, построения логических или причинно-следственных связей, у них возникает больше затруднений, чем у детей других категорий [27].

Особенности полового и сексуального развития

Примерно в начале подросткового возраста молодые люди с синдромом Дауна начинают замечать различия между собой и другими людьми и осознавать свою инвалидность, а так же начинают исследовать свои сексуальные чувства [8].

Каждый подросток проходит через период сомнений в собственной значимости. Ребенок с синдромом Дауна может впервые начать оплакивать наличие синдрома, а так же тех возможностей (видов деятельности и взаимного опыта), которые он упускает [29]. Для того, чтобы помочь подростку обрести ощущение контроля, усилить его самосознание необходимо беседовать с ним о происходящих изменениях.

Мастурбация у подростка с синдромом Дауна может являться признаком пробуждающегося интереса к половой жизни. В некоторых случаях она может служить средством самостимуляции или нанесения повреждений самому себе. Мастурбация является нормальной, здоровой деятельностью, как для женщин, так и для мужчин. Одна из трудностей принятия мастурбации молодых людей с особенностями развития состоит в том, что они часто делают это публично, поэтому половое воспитание не должно быть направлено на то, чтобы остановить мастурбацию; его задача – научить молодых людей заниматься этим в соответствующее время и без свидетелей. Важно не воспринимать мастурбацию как девиантное поведение в связи с инвалидностью подростка.

Большинство девочек с синдромом Дауна справляются с менструацией, ухаживая за своими потребностями самостоятельно. Как правило, их детородные функции сохранены. Однако, у них сохраняется высокая вероятность передачи синдрома Дауна по наследству.

При обследовании мужчин с синдромом Дауна были выявлены случаи определенных нарушений половых органов. Большинство из них неспособны к оплодотворению [3].

Некоторые люди с синдромом Дауна проявляют явную склонность к браку и созданию семьи. Вопрос права на рождение и воспитание детей людьми с синдромом Дауна, пожалуй, наиболее спорный из всех вопросов, касающихся сексуальности людей этой категории.

Всестороннее половое воспитание, включающее проработку как вопросов личной и эмоциональной безопасности, так и вопросов взаимоотношений, должно стать обязательной частью образовательных программ, в которые необходимо вовлекать всех людей с синдромом Дауна.

Социальное и межличностное взаимодействие.

Появление в семье ребенка с синдромом Дауна предает специфические особенности родительскому поведению. Многие родители не могут принять медицинский диагноз ребенка, они стараются избегать специалистов, констатирующих реальную ситуацию происходящего с ребенком. Неоднозначно отношение родителей к комплексной психолого-медико-педагогической помощи. Диапазон отношений разнится от категорического отказа от помощи, до преувеличения одной из составляющих помощи, при уничтожении значимости других сторон.

Родители склонны скрывать факты проблемного развития ребенка в общении с окружающими, особенно в беседах на тему успехов и достижений ребенка (со знакомыми, специалистами и др.) [30].

Бремя, которое несут родители, со временем ощущается ими как все более тяжелое. Предполагают, что определенный защитный эффект, о котором часто говорят применительно к восприятию родителями именно синдрома Дауна у ребенка, имеет место только в первые годы жизни ребенка.

Синдром Дауна у ребенка, несомненно, накладывает отпечаток на родительские роли [16]. В своих детях раннего возраста папы детей с синдромом Дауна видят больше положительных черт и меньше поведенческих проблем. Детей постарше они воспринимают менее оптимистично, и принимать их становится труднее.

Уровень стресса у мам и пап детей с синдромом Дауна в период младенчества ребенка в целом одинаков, но его паттерны различаются. Мамами тяжелее всего воспринимается та родительская роль, которую им нужно играть, а у пап стресс больше связан с сомнениями относительно чувства привязанности к ребенку. На состояние мам сильнее действуют проблемы поведения ребенка; на состояние пап – проблемы принятия его обществом [16].

Матери детей с синдромом Дауна часто говорят о позитивных личностных особенностях своих детей, что поддерживает и развивает связи внутри семьи и с окружающими. Отмечается также, что опыт воспитания ребенка с синдромом Дауна более «благодарный», чем в большинстве обычных случаев.

В социальном плане семьи детей с синдромом Дауна характеризуются более низким качеством жизни по сравнению со среднестатистической семьей по таким параметрам, как здоровье, финансовое благополучие, социальная поддержка и карьерные возможности.

В целом наблюдения ученых свидетельствуют об отсутствии различий в качестве супружеских отношений в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна, и семьях, в которых все дети развиваются типичным образом. В семьях с детьми с синдромом Дауна качество брака ниже, чем у пар, имеющих типично развивающихся детей.

Проведенные исследования разводов семей детей с синдромом Дауна [18] показали, что:

1. В семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна, процент разводов оказался ниже, чем в других семьях.

2. Период, на который приходится наибольшая доля (около 1/3) разводов в группе семей с ребенком с синдромом Дауна, – первые два года после рождения ребенка. Вероятность разводов в эти годы почти в 2 раза выше, чем в других группах семей.

Было обнаружено, что при наличии у детей синдрома Дауна или других врожденных аномалий разводы чаще происходят в более молодых семьях. Определенную роль играет уровень образования родителей. Причем в группе семей с ребенком с синдромом Дауна этот паттерн выражен более заметно. Еще заметнее тенденция к разводам в семьях, где отец не имеет законченного среднего образования и при этом семья живет в сельской местности [18].

Братья и сестры ребенка с синдромом Дауна обладают достаточно высокой самооценкой и многие из них полагают, что благодаря ему, они развили в себе дополнительные достоинства.

С появлением в семье ребенка с синдромом Дауна ей должна оказываться комплексная ранняя помощь. Было выявлено 5 положительных эффектов, которые ранняя помощь оказывает на функционирование семьи (а не только на развитие ребенка):

1) семья понимает, каковы сильные стороны ребенка, способности и особые потребности;

2) родители узнают о своих правах и эффективно защищают интересы ребенка;

3) семья получает уверенность в том, что помогает ребенку развиваться;

4) семья ощущает присутствие системы поддержки;

5) семья узнает о нужных услугах, которыми располагает местное общество, и добивается доступа к ним.

Однако, исследований, касающихся прямого вмешательства, направленного на снижение стресса и улучшения благополучия родителей детей с синдромом Дауна, пока мало.

Семьи детей с синдромом Дауна могут считаться более включенными в жизни общества (они более социально активны), чем другие категории. Это происходит из-за множества причин, включая результаты, указывающие, что матери детей с синдромом Дауна могут чувствовать себя менее клеймившими

и более стремиться участвовать в действиях сообщества, чем матери детей с другими задержками, потому что часто получают поддержку от государства и имеют множество льгот, нежели дети с другими синдромами [6].

Исследования 1980-х годов показали, что детям с задержкой психического развития (Siperstein и Vak (1989)) не свойственно формировать дружеские отношения [14]. Если дружба все же завязывается, то ее объектом чаще становится кто-либо из взрослых, нежели из сверстников. Реже всего наблюдаются близкие отношения между ребенком-инвалидом и теми его сверстниками, которые не являются инвалидами. Ребенку с отклонениями в развитии свойственны односторонние дружеские связи, независимо от того, кто является объектом дружбы.

Сам тип инвалидности у ребенка так же может повлиять на образование дружбы. Так, дети с нарушениями сферы лучше образуют дружеские связи, чем дети с умственной отсталостью. Кроме того, дети с различной этиологией умственной отсталости могут по-разному восприниматься окружающими. Дети с синдромом Дауна, например, воспринимаются окружающими как приятные и веселые. Такое поведение и общительность могут способствовать более позитивному контакту с другими людьми.

При выборе друзей, дети с синдромом Дауна опираются на те же признаки, что и обычные дети (общая половая, этническая принадлежность, примерно одинаковый возраст).

Учитывая несоответствие между хронологическим и умственным возрастом детей с синдромом Дауна, остается неясным, будут ли они продолжать отношения со своими ровесниками, что типично для нормально развивающихся подростков.

Игровое взаимодействие детей с синдромом Дауна со своими партнерами подчиняется общим правилам. Уровень игры в однополую диаде выше, чем в разнополой. Игра девочек более интимная и эмоциональная; игра мальчиков больше ориентирована на результат, нежели на сам процесс взаимодействия. В некоторых исследованиях отмечалось, что дети с синдромом Дауна, получившие образование в специальных учебных классах, играли лучше со своими сверстниками, чем дети с синдромом Дауна, посещающие общеобразовательные классы.

Наблюдения показывают, что детям с синдромом Дауна трудно отличать друзей от товарищей по играм. Неспособность проводить такое отличие может быть связано с отставанием уровня умственного развития. Дети с нормальным развитием проходят через этот тип дружеских отношений гораздо раньше и более быстрыми темпами.

Едва ли не самой серьезной проблемой подростков с синдромом Дауна остается одиночество. Обучение в общеобразовательных школах позволило значительно улучшить их речевые и социальные навыки, повысить

успеваемость, но включения этих ребят в школьное сообщество не произошло. Дети с синдромом Дауна гораздо успешнее устанавливают дружеские отношения за пределами школы, с симпатизирующими им людьми разного возраста [22].

Безусловно, положительная социальная ориентация, возможно, не переводит к более частому и более высокому качеству взаимодействия с психологами, потому что это – сложный процесс. Однако, эти обстоятельства предполагают, что ребенок, который занимается с психологом, более развит, чем ребенок, который исключен из разнообразной социальной сферы. В этой работе очень важна включенность матери, её заинтересованность в результате. Не все мамы на это соглашаются, многие закрываются и не говорят о семейном статусе, профессиональной принадлежности и т.д.

Перспективы социальных технологий реабилитации инвалидов

По достижении ребенком подросткового возраста встает вопрос о его профессиональном самоопределении, о том какую роль он будет играть в жизни общества. Самоопределение подростков с синдромом Дауна должно предполагать их активное участие в принятии решений и самостоятельные действия, по достижению поставленных целей начиная с планирования будущего образования, занятости и общественной деятельности. Возможность перехода к взрослой жизни после окончания школы является одним из наиболее важных аспектов социализации людей с синдромом Дауна. Планирование этого перехода начинается с 14 лет, план должен отражать понимание сильных сторон подростка и его интересов, а так же социальной ситуации на рынке труда и в обществе в целом [25].

Для коррекции развития детей-инвалидов с нарушениями психосоциального развития, применимы различные когнитивные и бихевиоральные развивающие программы [7]. Цель когнитивных программ – содействовать познанию окружающего мира, созданию связанных с ним понятий и представлений. Программы должны способствовать выработке навыков самообслуживания, общения с окружающими, трудовой деятельности, т.е. социально-бытовой адаптации и социально-средовой ориентации.

Необходимо всестороннее развитие навыков в различных областях знаний, например, в области компьютерных технологий.

Одной из инновационных социально-реабилитационных технологий выступает создание и сопровождение семейных групп с детьми-инвалидами. Деятельность групп впоследствии становится самостоятельной и приводит к повышению уровня психосоциального развития детей и прогрессу установок родителей.

Заключение

В статье были представлены и рассмотрены только некоторые аспекты формирования и становления личности детей с синдромом Дауна, их

психического функционирования. Мировая психология накопила недостаточно данных о детях с синдромом Дауна. Психологам, медикам и другим специалистам предстоит провести еще не один десяток исследований для полного понимания и осмысления личности, особенностей физиологии и психического функционирования детей с синдромом Дауна.

Приложение 1.

Фенотипический портрет детей с синдромом Дауна.

Барашнев Ю.И., Петрова Л.А., Розанова А.В. [2] выделяют 5 главных фенотипических портретов, отражающих основные периоды постнатальной жизни больных с синдромом Дауна.

| Возрастной интервал | Характеристики |
|---------------------|--|
| До 3 лет | 1. медленная адаптация к окружающему миру 2. апатичность, безразличие к окружающему 3. отсутствие познавательной активности 4. медленно овладение ходьбой, стоянием и сидением (причина мышечная гипотония). |
| 3-7 лет | 5. попытки овладеть примитивной речью формирование памяти 6. отсутствие понимания того, что происходит вокруг 7. трудности с называнием окружающих предметов своими именами 8. неустойчивость психики 9. игры не осмысленны, не имеют содержания и фантазии 10. проявляется склонность к подражанию |
| 7-12 лет | 11. период «рассвета существования» людей с синдромом Дауна формируется внешний облик (низкий рост, «воронкообразная грудь», маленькие кисти рук и стопы, лицо приобретает грубые черты и т.д.) |
| 13-15 | 12. наступает биологическая зрелость 13. формирование вторичных половых признаков 14. становится очевидной степень их умственной отсталости (как правило, страдают функции высшей нервной деятельности) 15. эмоции мало дифференцированы 16. отсутствует инициатива и самостоятельность 17. обычно послушные, добродушные 18. не способны формировать настоящую привязанность 19. быстро забывают негативные впечатления 20. зачастую отсутствует чувство самосохранения |

| | |
|-----------------|---|
| С 16 лет | 21. период преждевременного старения 22. появляются болезни, свойственные старости 23. отсутствует возможность закрепить и развить возможности, которые он с таким трудом приобрел в детстве и юности |
|-----------------|---|

Литература

1. Алехина А.В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна: Диссертация канд. психол. Наук.-СПб., 2000.- 202 с.
2. Барашнев Ю.И. Синдром Дауна. Медико-генетический и социально-психологический портрет. Триада-Х, 2007. - 280с.
3. Дон К. Ван Дайк и др. Доклад, представленный на 6-м Всемирном конгрессе по синдрому Дауна, Мадрид, 23-26 октября 1997 года (Don C. Van Dyke, et. al. Sexuality and Individuals with Down Syndrome)
4. Лурье Н.Б., Забрамная С.Д. Дети с болезнью Дауна и некоторые особенности их познавательной деятельности. - «Дефектология», № 1.- 1971. -с. 30
5. Пальмов О.И. Психическое развитие детей с синдромом Дауна в процессе раннего вмешательства: диссертация канд. психол. наук.- Санкт-Петербург, 2006.- 192 с.
6. Социальные Сети Маленьких детей С синдромом Дауна: Перспектива Связанная с развитием Майкл Дж. Гурэлник, Роберт Т. Коннор, и Центр Л. Кларка Джонсона на Развитии человека и Способности, университете Вашингтона, № 5. Сент.2009.
7. Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. Выпуск №2 (14) 2010
8. Adolescence and sexuality - Information sheet By Jane Beadman DSA UK Education Consortium 2005
9. A preliminary study of sleep disorders and daytime behaviour problems in children with Down syndrome. Rebecca Stores.
10. Bird G, Buckley SJ. Number skills for children with Down syndrome (5-11 years). Down Syndrome Issues and Information. 2001.
11. Buckley SJ, Beadman J, Bird G. Reading and writing for children with Down syndrome (5-11 years). Down Syndrome Issues and Information. 2001.
12. Buckley SJ. Speech, language and communication for individuals with Down syndrome — An overview. Down Syndrome Issues and Information. 2000.
13. Buckley SJ, Bird G. Speech and language development for children with Down syndrome (5-11 years). Down Syndrome Issues and Information. 2001.
14. Characteristics and Qualities of the Play Dates of Children With Down Syndrome: Emerging or True Friendships? Stephanny F. N. Freeman and Connie Kasari University of California, Los Angeles
15. Cuskelly, Monica, Zhang, Airong, & Gilmore, Linda (1998) The importance of self-regulation in young children with Down syndrome. International Journal of Disability, Development and Education, 45(3), pp. 331-341.
16. Cuskelly M., Hauser-Cram P., Van Riper M. Families of children with Down syndrome: What we know and what we need to know. URL: <http://www.down->

- syndrome.org/reviews/2079/reviews-2079.pdf
17. Down Syndrome Research and Practice 11(1), 37-43 Mental health, behaviour and intellectual abilities of people with Down syndrome Tuomo Määttä, Tuula Tervo-Määttä, Anja Taanila, Markus Kaski and Matti Iivanainen
 18. Hodapp R. M., Urbano R. C., So S. A. Using an epidemiological approach to examine outcomes affecting young children with Down syndrome and their families // Down Syndrome Research and Practice. 2006. Vol. 10, № 2. P. 83–93.
 19. Hodapp R. M., Urbano R. C. Divorce in families of children with Down syndrome: A population-based study // American Journal on Mental Retardation. 2007. Vol. 112, № 4. P. 261–274.
 20. Journal of Pediatric Health Care Part II: Clinical Practice Guidelines for Adolescents and Young Adults With Down Syndrome: 12-21 Years Susan Van Cleve, MSN, RN, CPNP; Sheila Cannon, MEd; William I. Cohen, MD Authors and Disclosures Posted: 05/30/2006; J Pediatr Health Care. 2006;20(3):198-205. © 2006 Mosby, Inc.
 21. National Down Syndrome Society <http://www.ndss.org/> Down Syndrome Research and Practice 11(1), 37-43
 22. Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome // Down Syndrome Research and Practice. – Vol. 12. – Issue 2. – 2008. – October (публикация в Интернете www.down-syndrome.org/research-practice).
 23. Speech and language development for children with Down syndrome (5-11 years). Sue Buckley and Gillian Bird
 24. Stores R. A preliminary study of sleep disorders and daytime behaviour problems in children with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice. 1993;1(1):29-33.
 25. Susan Van Cleve, MSN, RN, CPNP; Sheila Cannon, MEd; William I. Cohen, MD Authors and Disclosures Posted: 05/30/2006; J Pediatr Health Care. 2006;20(3):198-205.
 26. Sue Buckley, Reading before talking: Learning about mental abilities from children with Down syndrome, The University of Portsmouth Inaugural Lectures, 9 May 1996 Acting Vice-Chancellor: Dr. Michael Bateman, BA, PhD
 27. Kasari C., Freeman S. F. M., Bass W. Empathy and response to distress in children with Down syndrome // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2003. Vol. 44, № 3. P. 424–43
 28. Reading before talking: Learning about mental abilities from children with Down syndrome
 29. Talk to Me. A personal development manual for women and girls with Down syndrome, and their parents, written by: Lel D'Aegher, Pier Robinson, Susan Jones. Illustrated by Merri Collier. Published by Down Syndrome NSW, 1999, (an initiative funded by the NSW Department for Women)
 30. <http://festival.1september.ru/articles/528415>

Морозов А.В.¹, Петрова Л.Е.² ©

¹ Д.п.н., профессор; ² Аспирант, Евразийский открытый институт (ЕАОИ)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫМ КАЧЕСТВАМ ГОУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

В настоящее время, в связи с изменением взглядов государства на деятельность исполнительного государственного аппарата, развернута активная антикоррупционная деятельность. Повышенное внимание уделяется качеству и эффективности профессиональной деятельности государственных служащих. Многие государственные структуры проходят процедуру реорганизации: сокращают численность работников, проводят аттестацию персонала. В рамках реализации Указа Президента Российской Федерации от 1 июля 2010 г. № 821 на региональных уровнях создаются комиссии по соблюдению требований к служебному поведению федеральных государственных служащих и урегулированию конфликта интересов. Постепенно вступает в силу новый Кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих. Основные требования Кодекса таковы:

- соблюдать нормы служебной, профессиональной этики и правила делового поведения;

- проявлять корректность и внимательность в обращении с гражданами и должностными лицами;

- проявлять терпимость и уважение к обычаям и традициям народов России, учитывать культурные и иные особенности различных этнических, социальных групп и конфессий, способствовать межнациональному и межконфессиональному согласию;

- воздерживаться от поведения, которое могло бы вызвать сомнение в объективном исполнении государственными или муниципальными служащими должностных обязанностей, а также избегать конфликтных ситуаций, способных нанести ущерб их репутации или авторитету государственного органа либо органа местного самоуправления;

- воздерживаться от публичных высказываний, суждений и оценок в отношении деятельности государственных органов либо органов местного самоуправления, их руководителей, если это не входит в должностные обязанности государственного и муниципального служащего и т.д.

В связи с изменением требований к уровню профессионального образования государственных служащих, увеличилось количество студентов в вузах, желающих получить как первое, так и второе высшее образование по

специальности «Государственное и муниципальное управление».

В 2011 году вступил в силу новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», в котором к общекультурным компетенциям госслужащего относятся способность и готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию, саморегулированию, самоорганизации, самоконтролю.

Анализируя вышеперечисленное, мы пришли к выводу о необходимости проведения исследования, позволяющего выявить актуальность происходящих изменений в сфере государственного и муниципального управления.

Первым этапом исследования был экспертный опрос, участие в котором приняли 22 человека. В качестве экспертов выступили начальники, заместители начальников, специалисты различных государственных учреждений г. Владимира, а также сотрудники ВФ РАНХГС, принимающие участие в профессиональной подготовке государственных и муниципальных служащих. Экспертам было предложено перечислить профессионально-важные качества (далее по тексту – ПВК), актуальные для современного государственного служащего.

Методом экспертного опроса были выявлены следующие ПВК госслужащего среднего звена:

- сдержанность;
- коммуникативная компетентность;
- стрессоустойчивость;
- ответственность;
- высокий интеллектуальный уровень;
- пунктуальность;
- исполнительность;
- эмпатия;
- креативность;
- инициативность.

Второй этап нашего исследования был проведен методом экспертной оценки. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения, обучающиеся по специальности «Государственное и муниципальное управление». Часть студентов-экспертов являются начальниками отделов, заместителями начальников отделов, специалистами государственных и муниципальных учреждений. В исследовании приняли участие 107 человек. Экспертам было предложено проранжировать вышеперечисленные ПВК госслужащего среднего звена по мере их значимости от 1 до 10 в порядке убывания.

Были получены следующие результаты:

4 ранг – ответственность, высокий интеллектуальный уровень;

5 ранг – коммуникативная компетентность, исполнительность;

6 ранг – сдержанность, стрессоустойчивость, пунктуальность, инициативность;

7 ранг – креативность;

8 ранг – эмпатия.

Анализируя полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что преимущественно выделены качества личности, связанные с саморегуляцией эмоционального состояния и поведения, относящиеся к эмоционально-волевой сфере личности.

Проведенное нами исследование позволило выявить наиболее актуальные ПВК госслужащего среднего звена, отвечающие требованиям современного государства и общества. Формирование выявленных ПВК в процессе получения высшего профессионального образования будет способствовать качественной и эффективной деятельности государственных и муниципальных служащих в ближайшем будущем.

Морозов А.В.¹, Соловьёв А.П.² ©

¹ Д.п.н., профессор; ² аспирант, Евразийский открытый институт (ЕАОИ)

ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ НА УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Бурно развивающиеся процессы в современном обществе затрагивают все стороны жизни, что приводит к осознанию значимости особенностей развития общественного сознания людей, их общения, взаимодействия и взаимоотношений на все стороны деятельности.

Актуальным в наше время становится формирование нового типа личности со следующими характеристиками: готовность к риску, личностная ответственность за свои поступки, способность рассчитывать, прежде всего, на свои силы, желание достичь успеха в профессиональной деятельности. В России проблематика мотивации приобрела особую значимость в последние несколько лет в связи с переходом к рынку, со всеобщей увлеченностью вопросами конкурентоспособности, карьеры и успешности.

© Морозов А.В., Соловьёв А.П., 2011 г.

Мотивация занимает ведущее место в структуре поведения личности и является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил, деятельности в целом. Накопленные психологической наукой данные, основывающиеся на результатах проведенных учёными эмпирических исследований, убедительно говорят о том, что мотивация достижения успехов и избегания неудач является важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации. От них во многом зависит судьба и положение человека в обществе. Замечено, что люди с сильно выраженным стремлением к достижению успехов добиваются в жизни гораздо большего, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует.

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Поведение людей, мотивированных на достижение успеха и на избегание неудачи, существенно различается.

Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление, во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такой деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких людей обычно имеется ожидание успеха, то есть, берясь за какую-нибудь работу, они обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха, уверены в этом. Они рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Для них, кроме того, характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели.

Совершенно иначе ведут себя люди, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи, все их мысли и действия в первую очередь подчинены именно этой цели. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания, он не испытывает удовольствия от деятельности, тяготеет к ней. В результате он часто оказывается не победителем, а побежденным.

Люди, ориентированные на достижение успеха, способны правильно оценивать свои возможности, успехи и неудачи и обычно выбирают для себя профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам. Люди, ориентированные на неудачи, напротив, нередко характеризуются

неадекватностью профессионального самоопределения, предпочитая для себя или слишком легкие, или слишком сложные виды профессий. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний.

Люди, мотивированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей. При слишком легких и очень трудных задачах они ведут себя иначе, чем те, кто мотивирован на неудачу. При доминировании мотивации достижения успеха человек предпочитает задачи средней или слегка повышенной степени трудности, а при преобладании мотивации избегания неудачи – задачи, наиболее легкие и наиболее трудные.

Интересным представляется еще одно психологическое различие в поведении людей, мотивированных на успех и неудачу. Для человека, стремящегося к успеху в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для человека, ориентированного на неудачу, – падает. Иными словами, индивиды, мотивированные на успех, проявляют тенденцию возвращения к решению задачи, в которой они потерпели неудачу, а изначально мотивированные на неудачу – избегания ее, желание больше к ней никогда не возвращаться. Оказалось также, что люди, изначально настроенные на успех, после неудачи обычно добиваются лучших результатов, а те, кто был с самого начала настроен на нее, напротив, лучших результатов добиваются после успеха.

Имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избегания неудачи. В то время как стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае – в случае неудачи. Наоборот, опасаящиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу.

Таким образом, в зависимости от доминирующего мотива, связанного с деятельностью, направленной на достижение успехов, результаты этой деятельности люди с мотивами достижения успехов и избегания неудачи склонны объяснять по-разному. Стремящиеся к успеху свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, старанию и т. п.), а стремящиеся к неудаче – внешним факторам (легкости или трудности выполняемой задачи, везению и т. п.). Вместе с тем люди, имеющие сильно выраженный мотив избегания неудачи, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут себя противоположным образом: правильно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, не расстраиваются.

Люди, определенно ориентированные на успех, обычно стараются получить правильную, достоверную информацию о результатах своей деятельности и поэтому предпочитают задачи средней степени трудности, так как при их решении старание и способности могут проявиться наилучшим образом. Избегающие неудачи, напротив, стремятся уклониться от такой информации и поэтому чаще выбирают или слишком легкие, или чересчур сложные задачи, которые практически невыполнимы.

Итак, мы очертили контуры двух важных типов мотивации – мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи. Мотивация успеха, несомненно, носит положительный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, положительных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха.

А вот мотивация избегания неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать порицания, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не добиться успеха.

Морозов А.В.¹, Фатхуллин М.В.²©

¹Д.п.н., профессор; ² к.пс.н., Евразийский открытый институт (ЕАОИ)

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ С ЭПИСИНДРОМОМ

К настоящему времени в отечественной и зарубежной литературе практически не встречается работ, посвященных определению возможностей реализации личностного потенциала молодых людей с эписиндромом, заключающихся, по-нашему мнению, в первую очередь, в определении их профпригодности и профориентации, а также изучению их личностных особенностей. В исследованиях последних лет в нашей стране можно условно выделить два основных направления.

Первое направление связано в основном с исследованием возрастных особенностей развития школьников (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.). Эти исследования сводят данную проблему к анализу подготовки выпускников школы, к выбору профессии и самого акта выбора. С

одной стороны, процесс профессионального самоопределения весьма длителен и не завершается выбором профессии. Вопрос о выборе профессии или об уточнении этого выбора может быть актуальным для человека в течение всей его жизни.

В рамках второго направления в отечественной литературе неоднократно обсуждались результаты экспериментальных исследований зависимости профессионального самоопределения (Б.Г.Ананьев, В.А.Бодров, Е.А. Климов и др.) от следующих факторов:

- характер взаимоотношений учащихся друг с другом и с преподавателями (на стадии формирования профессиональных намерений).
- специфика дидактической системы профессионального обучения (на стадии подготовки к избранной профессиональной деятельности).
- характер требований, предъявляемых к работнику, особенности сферы межличностных отношений на производстве (на стадии вхождения в профессию) [1; 2; 3].

Подростковый возраст представляет собой критический этап в плане формирования психопатий, и акцентуации характера могут служить отправной точкой психопатического развития [4].

Статистически значимые различия при $p < 0,001$ между результатами группы здоровых подростков и группой подростков с эпинозологией более 7 лет обнаружено, по шкалам: А; В; С; F; I; O; Q3, (16 PF), что свидетельствует о шизотимии, низком интеллекте, эмоциональной неустойчивости, беспечности, харрии (суровость и жестокость), гипотимии (склонность к чувству вины), импульсивности. Представителей группы подростков с длительностью заболевания более 7 лет; на уровне значимости $p \leq 0,05$ проявляются различия в нейротичности и эмоциональной лабильности, свидетельствующие о большей эмоциональной устойчивости подростков контрольной группы.

При рассмотрении результатов расчета t-критерия Стьюдента внутри эпинозологических групп для установления статистически значимых личностных различий по шкалам опросника Р. Кеттелла, мы пришли к выводу, что эти различия проявляются как в коммуникативных, так и эмоциональных характеристиках (у подростков с эпинозологией выраженность личностных особенностей усиливается с длительностью заболевания по сравнению с контрольной группой).

Подростки с *реалистическими* склонностями отметили высокую корреляцию при $r \leq 0,01$, по шкале ДДО с «Человек-Техника» и «Человек-Знаковая система», а также умеренную при $r \leq 0,05$ по шкале «Человек-Человек». Можно предположить, что у данной группы подростков поведение определяется окружением, в котором он проявляет свою активность, предполагают решение конкретных задач. Структура деятельности возможно связано с приемом и переработкой информации.

Подростки с *интеллектуальным* типом высоко коррелированы при $r \leq 0,01$, со шкалой ДДО «Человек-Знаковая система», а также умеренно коррелированы при $r \leq 0,05$, со шкалами «Человек-Техника» и «Человек-Человек». Можно полагать, что группа подростков данной группы отличается рационализмом, оригинальностью, математическими способностями, склонностью к решению логических задач. Структура деятельности связана с научно – исследовательским направлением.

Подростки с *социальным* типом по Дж.Голланду достаточно коррелированы при $r \leq 0,05$, по шкале ДДО «Человек-Человек». Возможно, представители данной группы обладают хорошими вербальными способностями, им не доставляет труда входить в контакт с малознакомыми людьми, нуждаются в общении. Структура деятельности связана с взаимодействием с другими людьми.

Наибольшее количество умеренной корреляций при $r \leq 0,05$, у представителей группы подростков с *предприимчивым* типом по шкале ДДО, «Человек-Природа», «Человек-Человек» и «Человек-Знаковая система», а также высокая корреляция при $r \leq 0,01$, по шкале ДДО «Человек-Художественный образ». Можно предположить, что подростки данной группы практичны, быстро адаптируются в сложных ситуациях, самостоятельно принимают сложные решения. Структура деятельности связана организаторскими способностями в разных областях деятельности.

У подростков с *конвенциональным* типом, корреляции со шкалой ДДО не выявлено. По всей видимости, у современных подростков коммуникативные и организаторские способности более развиты.

При выборе профессии необходимо иметь в виду, что к людям, страдающим каким-либо заболеванием, будут предъявляться такие же требования в отношении производительности и качества работы, как и к здоровым, занятым в той же профессии.

Полученные результаты исследования позволяют сделать ряд выводов:

1. Профориентация подростков с эписиндромом, имеет специфичность в виде психологических и физиологических, а также личностных особенностей.

2. Перспектива трудоустройства подростков с эписиндромом на основании психологических и физиологических условиях состоит из следующих групп:

Первая группа – профессиональная перспектива высокая. К этой группе относятся здоровые подростки, а также подростки с длительностью эпилепсии 1-3 года и сниженным порогом судорожной готовности (по данным ЭЭГ), которые могут успешно овладеть конкретной специальностью в установленные сроки и в дальнейшем успешно выполнять предписанные обязанности. Для них характерно полное соответствие психофизиологических

свойств и возможностей требованиям, предъявляемым специальностью.

Вторая группа – профессиональная перспектива высокая. Подростки с длительностью эпилепсии от 3 до 7 лет, с фокальной и генерализованной формой эпилептической активности (по данным ЭЭГ). Входящие в эту группу могут допустить в процессе работы незначительные ошибки, не оказывающие существенное влияние на эффективность эксплуатации технических систем.

Третья группа – подростки с низкой профессиональной перспективой (условно пригодные к профессиональной деятельности). К этой группе относятся подростки с эпилепсией, длительностью заболевания более 7 лет, и генерализованной формой эпилептической активности (по данным ЭЭГ). Для них необходимо увеличение сроков подготовки и специальные тренировки. Назначение таких лиц на соответствующие должности сопряжено с повышенной опасностью совершения ими ошибок.

Четвертая группа – профессиональная перспектива отсутствует. К ним относятся подростки, которые не могут овладеть специальностью в установленные сроки, допускают грубые ошибки. Их обучение мало продуктивно.

Профессиональный отбор должен строиться на основе профессиограммы конкретных видов деятельности и вытекающих из них требований к профессионально важным психологическим и физиологическим качествам. Большинство видов деятельности являются приемлемыми для больных эписиндромом, но имеют определенные ограничения.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М., 2006.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). – М., 2003.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Мун М.В. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и этнической психологии факультета философии и политологии КазНУ им. Аль-Фараби

О ВОЗМОЖНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЯХ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ РИГИДНОСТЬ-ГИБКОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ СО СВОЙСТВАМИ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Изучая гибкость мышления в рамках когнитивного стиля «ригидность-гибкость познавательного контроля» как явление переключения с одного информационного алфавита на другой или механизм словесно-образного перевода информации, мы закономерно подошли к вопросу о природе этого вида гибкости.

Гибкость мышления является индивидуально стилевой характеристикой, а поскольку носителем первичных стилевых характеристик является темперамент, следовательно, гибкость должна быть темпераментально обусловленной.

Если рассматривать гибкость мышления как особого рода частную способность, то следует поставить вопрос о задатках, на которые она опирается в своем развитии. Мы считаем, что в основе гибкости лежит подвижность нервной системы как скорость реагирования субъекта в ответ на перемену знаков раздражителей, так как аналогично при решении задач в живом акте мышления его образный и логический алфавиты сменяют друг друга.

В работах В.М. Русалова о соотношении основных свойств нервной системы, темперамента и способностей обозначена следующая «цепочка развития задатков»: «задатки первого уровня (свойства нервной системы)» – «задатки второго уровня (темперамент)» – «способности (в том числе и творческие)». Экспериментальное изучение соотношения темпераментальных свойств и характеристик креативности по тесту П. Торренса, проведенное В.М. Русаловым [1], привело к выводу о возможности темпераментальной обусловленности творческих способностей.

Следуя В.М. Русалову, в качестве «задатков первого уровня» мы рассматриваем подвижность нервной системы. В качестве «задатков второго уровня» в нашей работе выступают свойства темперамента, проявляющиеся в интеллектуальной сфере. На уровне собственно способностей у нас рассматривается гибкость мышления в ее разнообразных формах и проявлениях. Одной из таких особых форм гибкости является гибкость как способность быстро и адекватно переходить с одного на другой «алфавит»

мышления, представленная в когнитивном стиле – «ригидность-гибкость познавательного контроля». Опираясь на концепцию М.А. Холодной [2], мы рассматриваем когнитивный стиль, представляющий гибкость мышления, в качестве способности.

Соответственно, мы поставили перед собой задачу рассмотреть взаимосвязи между гибкостью, темпераментальными свойствами и свойствами нервной системы.

Основными методиками экспериментального исследования были: тест Струпа [2], опросник В.М. Русалова [3] и компьютерный вариант методик определения основных свойств нервной системы [4]. Количество испытуемых 31 человек, средний возраст 26,2 года.

Независимые переменные – темпераментальные свойства и свойства нервной системы. Зависимая переменная – гибкость мышления.

Первоначально нами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена для установления возможных взаимосвязей между показателями гибкости со свойствами темперамента и свойствами нервной системы. Результаты данного корреляционного анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ взаимосвязей гибкости мышления со свойствами темперамента и основными свойствами нервной системы

| | Кол-во опережений (уравновешенность) | Кол-во отставаний (уравновешенность) | Доминир. способ переработки информации | Показатель подвижности | Нарушения дифференцировки (показатель подвижности) |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--|------------------------|--|
| Доминирующий способ переработки информации | ,310* | -,307* | | | |
| Гибкость мышления | | | ,398* | | |
| Темпераментальная пластичность | | | | -,465** | ,419** |
| Темпераментальная скорость | | | | -,341* | |
| Корреляции * значимы на уровне 0,05 Корреляции ** значимы на уровне 0,01 | | | | | |

Мы получили следующие значимые корреляции:

1. Доминирующий способ переработки информации оказался положительно связанным с неуравновешенностью нервных процессов

($r=0,310$, $p<0,05$ для опережающих реакций и $r=-0,307$, $p<0,05$ по реакциям с отставанием).

По мнению М.А. Холодной [2], малые значения доминирующего способа переработки информации свидетельствуют о большей скоординированности (интегрированности) двух «языков» переработки информации. Следовательно, можно думать, что неуравновешенность нервных процессов связана с более быстрыми словесно-образными переводами.

2. Сам по себе показатель гибкости мышления (положительное значение этого показателя указывает на полюс ригидности данного когнитивного стиля) оказался положительно связанным только с доминирующим способом переработки информации ($r=0,398$, $p<0,05$). Соответственно, смещение в сторону ригидности сопровождается меньшей скоординированностью основных «языков» переработки информации.

3. Показатели «интеллектуальной» темпераментальной пластичности и скорости положительно связаны с показателем подвижности ($r= -0,465$, $p<0,01$ и $r= -0,341$, $p<0,05$, следуя методике обработки показатель подвижности со знаком «-» указывает на высокую подвижность нервных процессов). Значит, подвижность нервных процессов связана с увеличением показателей «интеллектуальной» темпераментальной пластичности и скорости.

Таким образом, результаты корреляционного анализа позволяют нам говорить о существовании положительных взаимосвязей между гибкостью мышления и неуравновешенностью нервных процессов.

Для того чтобы определить структуру связей между гибкостью мышления, свойствами нервной системы и темпераментальными свойствами был осуществлен факторный анализ по методу варимакс. Было выделено 6 основных факторов, объясняющих в сумме 75% общей дисперсии.

Первый фактор (20%) может быть условно обозначен как «темпераментальные свойства в коммуникативной и интеллектуальной сферах». Он содержит следующие параметры: коммуникативная пластичность (0,862), коммуникативная эргичность (0,789), интеллектуальная пластичность (0,760), коммуникативная скорость (0,747), интеллектуальная скорость (0,694), психомоторная скорость (0,618) и показатель подвижности (-0,545).

Существование данного фактора позволяет нам предполагать, что с возрастанием показателей подвижности нервных процессов увеличиваются вышеперечисленные темпераментальные свойства субъекта. Особенно важным для нас является обнаруженная в данном факторе взаимосвязь темпераментальных пластичности и скорости со свойством подвижности.

Второй фактор (16%) может быть условно назван фактором «ригидности». Он содержит такие параметры как выполнение 3-ей (конфликтной) карты теста Струпа (0,919), выполнение 2-ой карты теста

Струпа (0,809), показатель гибкости мышления (0,790), показатель доминирующего способа переработки информации (0,486), показатель подвижности (0,412) и нарушения дифференцировки (показатель подвижности) (0,487).

Существование данного фактора свидетельствует о наличии определенных взаимосвязей между показателями гибкости мышления и подвижности. Таким образом, увеличение показателя гибкости мышления в сторону ригидности в условиях дискоординации основных языков переработки информации сопряжено с уменьшением показателя подвижности и увеличением показателя нарушения дифференцировки. Следовательно, инертность нервных процессов связана с ригидностью мышления.

Третий фактор (14%) и **четвертый фактор** (9%) не содержат информации, соответствующей целям и задачам исследования и потому не подлежат интерпретации.

Пятый фактор (8%) может быть условно назван фактором «уравновешенности». Данный фактор составляют показатели времени выполнения 1-ой карты теста Струпа (0,794), показатель доминирующего способа переработки информации (-0,643), и двух показателей уравниваемости (-0,740), (0,773).

Этот фактор повторяет результаты предыдущего корреляционного анализа. Таким образом, неуравновешенность нервных процессов связана с более быстрыми словесно-образными переводами, с большей скоординированностью двух языков переработки информации. Этот факт позволил нам утверждать, что доминирующий способ переработки информации компенсирует неуравновешенность нервных процессов.

Результаты корреляционного и факторного анализов свидетельствуют о наличии взаимосвязей между гибкостью мышления, с одной стороны, и уравниваемостью и подвижностью нервной системы, с другой.

По результатам корреляционного и факторного анализов установлено, что неуравновешенность нервных процессов связана с более быстрыми словесно-образными переводами, с большей скоординированностью двух языков переработки информации. Факторный анализ показал, что инертность нервных процессов связана с ригидностью мышления.

Гипотеза о том, что гибкость мышления как стилевая характеристика определяется, в том числе, некоторыми темпераментальными свойствами и свойствами нервной системы подтверждена.

Таким образом, в специально предпринятом экспериментальном исследовании взаимосвязей гибкости мышления с «интеллектуальными» темпераментальными свойствами и свойствами нервной системы прямых корреляций между показателями гибкости мышления и темпераментальными свойствами не обнаружено. Мы получили данные о взаимосвязях гибкости

мышления со свойствами нервной системы, с одной стороны, и темпераментальных свойств со свойствами нервной системы, с другой.

Эти данные свидетельствуют о том, что мы вряд ли можем рассматривать свойства темперамента в качестве задатков общих способностей («задатков второго уровня» по Русалову В.М.). Первоначально, мы придерживались следующей схемы: подвижность нервных процессов – темпераментальная пластичность – гибкость мышления (ригидность-гибкость познавательного контроля).

Полученные данные, скорее, подтверждают классические представления Теплова Б.М., Небылицына В.Д., Ананьева Б.Г. и др. о том, что общие свойства нервной системы с одной стороны определяют темперамент и далее характер, с другой – собственно способности.

В нашем исследовании подвижность нервной системы оказывается сопряженной как с темпераментальными свойствами пластичности и скорости, так и с гибкостью мышления как особого рода способностью.

Уравновешенность нервной системы оказалась связанной с показателем вербальности (как параметром гибкости мышления), являющимся, по представлениям Холодной М.А., индикатором способности к осуществлению словесно-образных переводов. Корреляционный и факторный анализы позволили выявить, что неуравновешенность нервных процессов, несбалансированность возбуждения и торможения сопровождаются большей скоординированностью языков переработки информации или увеличением скорости осуществления словесно-образных переводов. Это позволило нам предположить выполнение показателем вербальности некоей компенсирующей функции относительно неуравновешенности нервных процессов.

Таким образом, мы пришли к выводам о том, что инертность нервных процессов связана с ригидностью мышления, а неуравновешенность нервных процессов связана с более быстрыми словесно-образными переводами, с большей скоординированностью двух языков переработки информации.

Литература

1. Русалов В.М., Дудин С.И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Психологический журнал. – 1995. - Т.16, №5. - С. 12-24.
2. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. - М., 2002. – 304 с.
3. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. - М., 1997. – 50 с.
4. Рабочая тетрадь для практических занятий по валеологии. Ч. 1: Основы здорового образа жизни / Под ред. Р.И. Айзмана. – Новосибирск, 1999. – 224 с.

Назина Г.А. ©

Северо-Кавказский филиал Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова, г. Минеральные Воды

ФЕНОМЕН ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В России, как и во всем мире, происходит все большее расслоение общества по политическим, экономическим, социальным, религиозным и иным признакам. С ростом агрессии, с подъемом так называемой «аномии», приоритетные позиции просоциального поведения ослабевают.

Просоциальное поведение трактуется достаточно широко и не сводится к какой-либо одной фиксированной модели поведения. По мнению зарубежных исследователей, просоциальное поведение направлено на благо других и не рассчитано на какую-либо внешнюю награду [5].

В. Джеймс и В. Занден подчеркивают, что просоциальное поведение – это действия, приносящие пользу другим людям, а также формы поведения, которые включают в себя симпатию, содружество, помощь, содействие и проч.

Поток исследований просоциального поведения осуществляемых в современной психологии, рассматривается в трех основных направлениях. Это работы в области эмпатии, альтруистического поведения, а также направление, обозначенное в литературе как *helping behavior* – поведение помощи [4]. Помогающее поведение – это поведение по оказанию помощи любому другому человеку, позитивная реакция на любую просьбу о помощи нуждающегося в ней лица. Альтруистическое поведение отличается от помогающего тем, что последнее может осуществляться под давлением обстоятельств, быть вынужденным. А также необходимо отметить, что помощь часто взаимна, и люди оказывают ее сообща, так что помогающие тоже получают пользу.

В российской литературе просоциальное поведение рассматривается таким же образом, как и в западной психологии, т.е. определяется как действия, направленные на благо общества и предпринимаемые организацией, отдельным человеком бескорыстно, без расчета на награду. Понимание же того, что именно является благом для общества, зависит от культурных ценностей человека.

Отечественные исследователи В.В. Абраменкова, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.Н. Леонтьев, В.Н. Куницына, В.А. Ядов и другие, рассматривая понятие «гуманные отношения» (как эквивалент просоциальному поведению), описывают их как отношения солидарности, взаимопомощи, соучастия,

активного «сопереживания общих ценностей», которые реализуются в общении людей и их совместной деятельности. Гуманность также определяется как система установок на социальные объекты, обусловленная нравственными нормами и ценностями личности [3].

Детерминанты гуманных отношений следует искать в особенностях семейного воспитания: именно в общении с близкими формируются образцы поведения. В дальнейшем формирование гуманистической ориентации личности ребенка осуществляется в процессе общения и современной деятельности со сверстниками, в рамках которой создаются условия для формирования и развития умений действовать в интересах других, способности занимать определенную позицию в отношениях с окружающими, согласовывать свои действия с другими, подчиняться правилам [2].

Именно, содержание жизненных ценностей, целей и смыслов определяет просоциальную направленность личности. К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов считают, что личность, ориентированная на реализацию смысла, в котором отражаются общечеловеческие ценности, является как творцом своей жизни, так и катализатором, способствующим творчеству других людей.

В результате исследований последних лет отечественные психологи (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Волочкова, А.Л. Журавлев, Л.М. Митина, В.М. Русалов и др.) обнаружили определенную динамику изменений в ценностных ориентациях. Если к концу XX века в российском обществе наблюдалось смещение акцентов в сторону прагматических ориентаций, то в последние несколько лет обнаружена тенденция к некоторому возрастанию значимости гуманистических ценностей. Другими словами, в современном российском обществе направленности личности приобретает не столько эгоцентрический, сколько альтруистический аспект, а гуманистическая и индивидуалистическая ориентации личности при гармоничном сочетании отражаются в стремлении к самореализации.

Западные исследователи полагают: только тогда, когда смысл ориентирован на то, что находится вне самости человека, когда человек стремится оставить что-то после себя, изменить что-то в мире, сделать его лучше, тогда человек и осуществляется как таковой (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Селье, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом и др.).

Исследования по изучению гуманных отношений и феномена просоциального поведения указывают на отсутствие однозначной терминологии при обозначении данного круга явлений.

Формами просоциального поведения являются все действия, позитивно оцениваемые обществом и направленные на оказание помощи другим людям. Они, как правило, приводят к позитивным социальным последствиям и улучшают физическое и психологическое благополучие других людей. Это

«позитивно оцениваемые межличностные действия, соответствующие культурным и социальным стандартам».

О «просоциальном поведении» говорят как о действии, направленном на улучшение положения человека, принимающего помощь. Применение данного понятия ограничивается ситуациями, в которых субъект действия не мотивирован исполнением профессиональных обязанностей, а объект помощи являются люди сами по себе. В целом же, просоциальное поведение может проявляться как результат стремления к получению собственной выгоды (эгоистически мотивированное поведение), так и быть выгодным для других людей (альтруистически мотивированное поведение).

Основа просоциального поведения определяется уровнем этого феномена. Социобиологический подход объясняет просоциальное поведение в терминах врожденных или генетических тенденций. С этой точки зрения развитию просоциального поведения могут способствовать два общих процесса:

- родственный отбор, когда репродуктивный успех предполагает рассмотрение его генов в следующем поколении и представляет собой сумму собственных успехов в выведении потомства и некоторой доли соответствующих достижений его сородичей;

- норма взаимности, когда затраты, вкладываемые помогающими, ниже чем получаемая при этом польза – так трактует природу просоциального поведения теория взаимного альтруизма.

Социобиологи утверждают, что просоциальное поведение сохраняется только тогда, когда оно способствует выживанию биологического вида. В противном случае оно было бы атавистичным. Во многих поведенческих паттернах могут быть найдены примеры самопожертвования, но эти действия не являются в полной мере альтруистичными, они всегда направлены на выживание рода. Эта способность может передаваться только генетически и не может быть поддержана посредством механизма подкрепления или поощрения-наказания. Социобиологические представления подвергаются критике из-за объяснения индивидуальных различий и возрастных изменений в характере просоциального поведения.

С позиций личностного подхода просоциальное поведение рассматривается как склонность индивида к оказанию помощи, которая может формироваться и развиваться в процессе социального научения [1]. В рамках данного подхода в отношении просоциального поведения подчеркивается ведущая роль двух процессов: поощрения-наказания и научения, реализуемых через наблюдение или моделирование. В ряде экспериментальных исследований продемонстрировано, что дети хотят знать, что и сколько они получают за выполнение желаемого действия. Если же подкрепления прекращаются, то их поведение возвращается к исходному, а это означает

необходимость постоянных подкреплений просоциального поведения на протяжении всей жизни. Данная проблема, однако, может быть решена посредством научения через наблюдение или моделирование.

В противоположность социобиологическому, подход с позиций теории социального научения представляет внушающее доверие основание для объяснения индивидуальных различий в просоциальном поведении, обосновывая их различиями в социализации.

Многими авторами признается социально-когнитивный подход, который фокусирует внимание на мысленной активности. Б. Латане и Дж. Дарли отмечают, что для просоциального реагирования необходима быстрая переработка информации. Просоциальное поведение включает ряд основополагающих когнитивных процессов, включая восприятие, мышление, принятие решений и т.д., а также осведомленность в ожиданиях и нормах, регулирующих межэтнические отношения. В исследованиях, проведенных в рамках этого подхода, был выявлен ряд нормативных ожиданий, регулирующих просоциальное поведение – это норма социальной ответственности Л. Берковитц, Л.Р. Даниэльс, норма взаимности, норма заслуженности Дж. Лонг, М.Г. Лернер.

Сторонники межличностного подхода основное внимание уделяют взаимозависимости людей, объясняя поведение при межличностном общении с точки зрения теории обмена. С позиции данной концепции, в ситуациях общения людьми движет стремление к достижению максимально позитивных для себя последствий.

Дж. Тибо и Г. Келли выдвинули предположение, что взаимозависимые индивиды трансформируют отношения обмена, основанные на затратах и предпочтениях, в просоциальные отношения. Это означает, что действия человека ориентированы не только на лично значимые последствия. Приоритет эгоистического решения (отношения обмена) заменяется приоритетом просоциального решения (отношения общности). Важная причина, порождающая взаимозависимости людей.

Модель просоциальной личности, таким образом, включает в себя три компонента: просоциальную мотивацию, просоциальные черты и веру в справедливость мироустройства. Первая и вторая составляющие оказывают только позитивное влияние на просоциальное поведение, тогда как эффект веры в справедливость зависит от того, верит ли человек в то, что оказание помощи может полностью ликвидировать несправедливость.

Дж. Пилиэвин разработал интегрированную когнитивно-физиологическую модель, согласно которой, прежде чем принять решение об оказании помощи, человек взвешивает возможные последствия этих действий. В качестве общего принципа в такой ситуации выдвигается стратегия минимизации затрат: времени и усилий, личностных ресурсов (общественная

цензура и самобичевание). Исследования показали, что в ситуациях, оцениваемых как высоко лично значимые, вероятность оказания помощи резко повышается, а цена неоказания помощи снижается.

Просоциальное поведение и его особенности определяются культурой. Но культура многообразна, поэтому общая культурная ориентация может оказать влияние на процесс социализации, проявляясь либо в формировании склонности полагания на самих себя, либо подчинению социальным нормативам, что приводит к существенным вариациям в просоциальном поведении.

Нормы поведения всегда основываются на ценностях, которые С. Шварц определяет как «убеждения, которыми устанавливаются границы социальной желательности». В своих исследованиях он подтвердил существование двух ценностей, непосредственно связанных с просоциальным поведением – это доброжелательность, которая определяется как сохранение и приумножение благополучия людей, и универсализм – понимание, бережное отношение, терпимость и защита благополучия всех людей и природы. Доброжелательность может быть соотнесена с ответственным поведением, универсализм – с социальной справедливостью.

Однако всегда следует принимать во внимание воздействия, как способствующие просоциальному поведению, так и ослабляющие его: это, прежде всего нормы, поддерживающие ориентацию (эгоистическую или просоциальную); многочисленные исследования показывают, что оказание помощи зависит во многом от установок (просоциальных или антисоциальных).

Литература

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: МГУ, 1990.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович / - М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997, № 5. – С.3-19.
4. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы к изучению просоциального поведения) / Н.В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. – 2004, №1. – С.60-65.
5. Майерс, Д. Социальная психология // Пер. с англ. - СПб.: Издательство «Питер». 1999. – 688 с.

Наливайко Т.В. ©

Кандидат психологических наук, Южно-Уральский государственный университет, кафедра «Прикладная психология»

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ВЫРАЖЕННОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Проблема этнической идентичности занимает далеко не последнее место в жизни каждого человека. Одна из граней этой проблемы – проживание на территории многонационального государства. В условиях полиэтничного общества представитель одной этнической группы в течение своей жизнедеятельности сталкивается с системой ценностей других этносов.

Актуальность исследования обусловлена еще и тем, что Урал всегда был ареной активного взаимодействия разных этносов и их культур: русского, башкирского, татарского, марийского и др.

Цель работы: выявить различия выраженности ценностных ориентаций у представителей разных этнических групп подросткового и юношеского возраста.

В социальной психологии исследованием проблемы этнической идентичности занимались такие ученые, как Т.Г. Стефаненко, Л.М. Дробижева, Ю.В. Арутюнян, А.А. Сусоклов, Ван ден Берг, Л.Н. Гумилев, Ю.В. Бромлей, П.И. Кушнер и многие другие.

Термин «этническая идентичность» вошел в научную терминологию в середине XX века и обозначает осознание своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность не есть статичное образование, она изменяется со временем: человек может переосмыслить роль этнической принадлежности в своей жизни. Поэтому формирование этнической идентичности не прекращается в подростковом возрасте, который традиционно характеризуется исследователями как этап переноса социального сознания во внутренний план, развития самосознания, актуализации потребности в личностном и социальном самоопределении (Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн). В связи с этим для подростка значимым становится осознание своей принадлежности к общностям разного уровня: социокультурной, гражданской, этнонациональной и т.д.

В психологии этническая идентичность рассматривается как одна из черт личности, являющейся социальной по своим последствиям. В структуре этнической идентичности, как считает Т.Г. Стефаненко, выделяются два

основных компонента: *когнитивный* (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков), *аффективный* (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней) [1]. В состав когнитивного компонента вводится множество различных составляющих элементов, такие как этнические ориентации, групповые концепции и др. Но самыми важными, как утверждает Т.Г. Стефаненко, являются: 1) этническая осведомленность, и 2) этническое самоназвание. «Аффективный компонент этнической идентичности, отражающий отношение к собственной этнической общности, проявляется в этнических аттитюдах. Позитивные аттитюды включают удовлетворенность членством в этнической общности, желание принадлежать ей, гордость за достижения своего народа... Наличие негативных аттитюдов к своей этнической общности включает отрицание собственной этнической идентичности, чувство униженности, предпочтение других групп в качестве референтных» [2].

И все-таки этническая идентичность не статичное, а динамичное образование, ее становление часто не завершается в отрочестве. Как подчеркивает Дж. Финни, «процесс не обязательно заканчивается с достижением этнической идентичности, он может продолжаться в новых циклах, которые включают дальнейшее исследование или переосмысление роли или значения собственной этничности» [4].

В условиях полиэтнического общества, когда индивид помимо того, что он является представителем одной этнической группы, он в течение всего периода жизнедеятельности сталкивается с системой этнических ценностей представителей других этносов. Он подбирает для себя те ценности, которые на его взгляд в наиболее полной мере отвечают существующей реальности.

Исследование проводилось на базе: МОУ СОШ №9 г. Аши Челябинской области, филиала ЮУрГУ (Южно-Уральский государственный университет) в г. Аше, НГГУ (Нижевартковский государственный гуманитарный университет) г. Нижневартовск (Ханты-Мансийский автономный округ). Выборка: 91 старшеклассник в возрасте 16–18 лет; 85 студентов в возрасте 18–22 года и 37 студентов–заочников в возрасте 23–35 лет.

В качестве организационных методов используются: констатирующий эксперимент и методы статистической обработки данных (*t*-критерий Стьюдента). Для исследования этнической идентичности использовались: шкальный опросник О.Л. Романовой и методика Дж. Финни. Для определения жизненных ценностей и общего мировосприятия тестируемых были использованы: опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной и тест смысловых жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Для обозначения представителей этнических групп, входящих в

выборку вместе с этнической группой русских респондентов, в дальнейшем будет использовано понятие «нерусские». В данной работе исследовались, в основном, представители тюркской языковой группы (башкирской, татарской, чувашской, казахской), а также белорусской, украинской, молдавской, армянской, коми, удмуртской, эстонской этнических групп. Этническая принадлежность испытуемых обусловлена выбором этнической группы одного из родителей или же выбором национальности основного населения, проживающего на территории страны.

При обработке данных, полученных в результате использования методики Дж. Финни среди старшеклассников выявлены существенные различия между представителями русского и «нерусского» этносов. У подростков, относящих себя к этнической группе русских, преобладает положительный аффективный компонент, то есть чувство принадлежности к своему этносу ($t=3,06$). С ранних лет родители прививают ребенку любовь к своему народу, и эмоционально ребенок чувствует свою принадлежность к русскому народу, любовь к своей земле. У студентов-заочников, относящих себя к разным этническим группам, присутствуют значимые различия по когнитивному компоненту ($t=2,58$). То есть, нерусские студенты имеют меньше знаний, представлений об особенностях собственной этнической группы, что объясняется, видимо тем, что, проживая на территории русского суперэтноса, они утрачивают связи с родной средой.

При исследовании данных, полученных по опроснику О.Л.Романовой, выявлены значимые различия у старшеклассников разных этнических групп по шкале взаимоотношений ($t=2,025$). В полиэтническом государстве часто происходит столкновение взглядов и ценностей этнического большинства и меньшинства. Русские, которые являются этническим большинством, характеризуются более терпимым отношением к национальным меньшинствам, чем представители других этносов.

При анализе результатов теста СЖО не найдено значимых различий выраженности смысловых ориентаций у представителей разных этнических групп, это может быть объяснимо тем, что проживание этносов в одном государстве с единой идеологией приводит к формированию у них схожего мировосприятия и общего отношения к жизни.

При исследовании результатов МТЖЦ среди старшеклассников не обнаружены значимые различия выраженности ценностей по сферам жизни. Выявлены значимые различия по ценностным ориентациям. У старшеклассников, относящих себя к «нерусским», преобладают ценности, выражающие интересы индивида: собственный престиж ($t=5,26$), достижения ($t=2,97$), материальное положение ($t=2,68$), сохранение собственной индивидуальности ($t=2,97$). Человек, желающий успешно устроить свою жизнь, должен сохранять собственную индивидуальность, особенно актуальна

и важна эта ценность в полиэтнической среде. Сосуществуя на территории многонационального государства с другими этническими группами, представители этнических меньшинств с сохранением собственной индивидуальности соотносят ценность этнической индивидуальности своей группы, которую необходимо беречь и сохранять.

Для «нерусских» ценность достижений, включающая в себя успех, профессиональную компетентность и интеллект, социальное признание, более важна, чем для русских. В силу того, что, проживая на территории полиэтнического государства, они являются этническим меньшинством, им субъективно необходимо прилагать больше усилий для достижения успеха и социального признания. Для них же материальная ценность важнее, чем для русских. С древних времен у таких тюркских народов как башкиры, татары высоко ценилось материальное положение семьи. Так, например, выдавая дочь замуж, семья невесты получала выкуп от жениха. До сих пор для башкирского народа важна ценность материального благополучия [3].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. У подростков, относящих себя к этнической группе русских, преобладает положительный аффективный компонент, то есть позитивное чувство принадлежности к своему этносу. У студентов-заочников присутствуют значимые различия по когнитивному компоненту. Нерусские студенты имеют меньше знаний, представлений об особенностях собственной этнической группы.

2. У представителей разных этнических групп нет различий в смысловых ориентациях. В одном государстве с единой идеологией у представителей всех этносов складывается схожее мировосприятие и общее отношение к жизни.

3. На протяжении веков культура разных народов влияла на формирование системы ценностей этнической группы. У старшеклассников, не относящих себя к русским, преобладают такие ценности как собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение собственной индивидуальности.

Литература

1. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учеб.пособие для студентов вузов – М.: Аспект Пресс, 2008. – С. 16–17
2. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую и социальную психологию. Учеб. пособ. для высших учеб. заведений. / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А. Петровской, О.В.Соловьевой. – М., 1996. – С.167–185.
3. Султангареева Р. А. Семейно-бытовой обрядовый фольклор башкирского народа. – Уфа, 1998. – 181 с.
4. Phinney J.S. Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research//Psychological Bulletin, 1990, Vol. 108, No. 3. P.471–514.

Новоселова А.Н. ©

Старший преподаватель кафедры общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» филиал в г. Вологда

ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ: СПЕЦИФИКА РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Возрастающая значимость образования взрослых – общепризнанный факт. В мире нет страны, которая бы в той или иной мере не связывала технологический, социально-экономический, культурный прогресс с дальнейшим развитием данного вида образования.

Цель статьи заключается в определении специфики образовательных потребностей взрослых, получающих второе высшее образование. В психолого-педагогических исследованиях данная категория студентов отдельно не выделяется и, поэтому возникает необходимость в изучении их образовательных потребностей и условий системы профессионального образования для их удовлетворения.

Традиционное базовое образование, получаемое в начале жизни, не успевает за изменениями мира, принципиально не может обеспечить человека на всю жизнь знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми для эффективного выполнения социальных ролей.

В связи с этим концепция непрерывного образования приобретает особую значимость в современных условиях.

Идея непрерывного образования в содержательном аспекте ориентируется на опережение развития общества, становления профессиональной карьеры, формирования личных навыков и качеств. Предполагает преемственность и многовариантность общего и профессионального образования, учет особенностей взрослых обучающихся.

Научные исследования в этой области ориентируют на реализацию продуктивных, активно-творческих методов обучения взрослых студентов, которые предполагают самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера. Важным считается дать не только знания, но и опыт их самостоятельного добывания. Обучение должно строиться по индивидуальному принципу, когда каждый обучающийся имеет возможность продвигаться вперед в освоении материала своим темпом. "Личностный опыт" становится важным компонентом содержания образования. [1]. Характерной тенденцией в работах, направленных на

изучение содержания, психологических основ обучения взрослых (Ю.Н.Кулюткин, Л.И.Анциферова, А.К.Маркова, А.Вербицкий, М.Дьяченко) является обособление данного вида образования.

Актуальным становится вопрос создания образовательной среды, направленной на саморазвитие взрослых и предоставляющей возможности для развития их творческого потенциала.

Возникает вопрос определения понятия взрослый с психологических позиций. Как подчеркивается в работе Ю.Кулюткина [2], «взрослый» – это личность, которая обладает высокой степенью социальной и профессиональной компетентности, необходимой для принятия жизненно важных решений, способна реально и взвешенно планировать процесс своей жизнедеятельности в общей системе социальных отношений, самостоятельно и продуктивно реализовывать намеченные планы, предвидеть последствия своих решений и нести за них ответственность на основе усвоенных социальных норм и ценностей.

Между тем некоторым «взрослым», получающим второе высшее образование, признак профессиональной компетентности не присущ. Как правило, это люди, не имеющие опыта работы по полученной специальности, «не нашедшие себя» в профессии.

С другой стороны, второе высшее получают уже состоявшиеся профессионалы, которые заинтересованы в карьерном росте и профессиональном развитии.

И та и другая часть студентов попадает в категорию «взрослых», могут обучаться в одной группе, несмотря на то, что находятся на разных уровнях профессионального развития и, вероятно, обладают разными качественными характеристиками, значимыми для организации процесса их обучения.

Нами было предпринято исследование (анкетный опрос) особенностей разных категорий обучающихся, получающих второе высшее образование. Выборку социально-психологического исследования, которое было проведено в январе 2011 года, составили студенты филиала СПбГИЭУ в г.Вологде. Объем выборки (сплошной) – 46 человек. Были выделены две возрастные группы: от 23 до 30 лет, от 31 до 45 лет, которые находятся на разных стадиях профессионального становления.

Категория студентов до 30 лет все еще находится на той стадии профессионального развития, которая обозначена Д. Сьюпером как исследование, вторая же категория (31-45 лет) – на стадии консолидации (упрочения). Задачи данных периодов профессионального становления существенно различаются. Так, основной задачей стадии исследования является специализация профессиональных предпочтений и реализация первого профессионального решения (выбора) в профессиональном или общем (университетском) образовании или в профессиональной деятельности.

Д. Сьюпер [3] отмечает, что на данной стадии возможно рассмотрение профессиональной перспективы, расширение ее возможностей, повторный выбор. Для данной категории приемлемы способы обучения, как для студентов, впервые получающих образование, которые находятся на этапе проб, с несформированными представлениями о будущем профессиональном пути, отсутствием профессионального опыта, наличие которого у второй группы является важным условием достижения целей обучения.

Основными целями проведенного опроса являлось выявление потребностей в получении образования двух выделенных категорий обучающихся и анализ их отношения к существующим образовательным условиям.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что в структуре образовательных мотивов всех респондентов приоритетным является карьерный мотив. Как ведущий его отмечают 52 % опрошенных. Практически одинаковые по значимости позиции занимают мотивы смены профессии (24%) и профессионального развития (18%). И лишь 6% респондентов считают, что получение образования позволит в будущем достичь материального благополучия.

Вместе с тем выявились значимые различия в структуре мотивов между двумя возрастными группами взрослых студентов: от 23 до 30 лет, и от 31 до 45 лет. Так, для респондентов первой возрастной группы (от 23 до 30 лет) на первом месте отмечен мотив «смены профессии»(45%), на втором «карьерный мотив»(26%). Третье место занимает мотив «достижение материального благополучия»(18%). Незначительная часть опрошенных (11%) данной категории рассматривают получение образования с целью достижения высокого уровня квалификации и профессионального мастерства.

Для людей среднего возраста (от 31 до 45 лет) наиболее характерен мотив «продвижение по карьерной лестнице» (59%). «Получение образования позволит достигнуть высокого уровня квалификации и профессионального мастерства» выбирают (31%) респондентов. На третьем месте – «смена имеющейся профессии» (10%). Студенты, образующие эту подвыборку, находятся на этапе «установления и консолидации» профессионального развития. Для них характерна специализация в выбранной профессии, адаптация собственной жизни и профессиональных целей к своим реальным возможностям, приобретением профессиональной специализации, стремлением к стабильной профессиональной позиции. Поэтому и ведущим мотивом данной категории студентов в возрасте от 31 до 45 лет и отмечен мотив карьерного роста и профессионального развития.

Выявленные различия в мотивационной структуре профессионального развития двух групп обучающихся свидетельствует о целевых различиях в обучении и необходимости разделения выборки студентов на подгруппы в

соответствии с уровнем их профессионального развития.

Готовность реализовать полученные знания в уже имеющейся профессии, а также работать в дальнейшем по приобретаемой специальности, отмечают все респонденты. Что свидетельствует о значимости и осознанности выбора пути профессионального развития. Подтверждением этому являются и отмеченные изменения позиции как студента «учусь для себя», «мне это нужно», «к процессу обучения отношусь более ответственно», «собственный выбор», «интерес к будущей профессии».

В опрос были включены вопросы об отношении категории респондентов к существующим условиям обучения. Затруднения в усвоении содержания обучения испытывает лишь незначительная часть 6% обучающихся. В большей степени респонденты свой образовательный уровень отмечают как соответствующий содержанию обучения.

Вместе с тем 87% опрошенных обеих групп считают, что в процессе обучения не учитывается или лишь частично учитывается их предыдущий образовательный уровень. «Учет личностных особенностей» и «индивидуальный подход», рассматриваются в концепции непрерывного образования как основные условия, но 96% респондентов считают их не реализуемыми или лишь частично реализуемыми в обучении.

Таким образом, при существующем у студентов потенциале к усвоению знаний, не в полной мере обеспечиваются условия реализации идей непрерывного образования на практике. Студенты, получающие второе высшее образование, имеют возможность сравнивать эффективность предлагаемых форм обучения. Респондентам предлагалось оценить эффективность обучения, отметить наиболее распространенные его формы.

Наиболее часто используемыми формами обучения респонденты обеих групп отмечают традиционные формы: лекцию, практическое занятие, семинар. Считают их эффективными главным образом студенты в возрасте от 24 до 30 лет.

Для второй категории студентов (от 31 до 45 лет) значимость приобретают активные формы обучения: «участие в дискуссии», «индивидуальные и групповые консультации по дисциплине» и «самостоятельное изучение». Возможно, первая категория не готова оценить эти формы работы в силу отсутствия профессионального опыта, но именно участие в них позволяет сформировать устойчивую осознанную профессиональную позицию.

В исследовании выявлен интересный факт: 70% респондентов возрастной категории до 30 лет не имеют опыта профессиональной деятельности или работают не по специальности. Для сравнения: лишь 36% студентов в возрасте от 31 до 45 лет не работают на момент опроса по приобретаемой или смежной профессии.

С чем связана данная тенденция? Почему значительная часть студентов, не работая по профессии, уже определяют ее как бесперспективную с позиций карьеры, профессионального развития и материального благополучия? Какова вероятность повторного «ошибочного» выбора профессии при использовании традиционных форм обучения? Решение данных вопросов более успешно будет проходить в образовательной среде, предоставляющей возможность самореализации и удовлетворяющей разные образовательные потребности студентов в соответствии с разным профессиональным опытом.

Таким образом, в одной учебной группе условно можно представить две категории студентов и соответственно две целевые ориентации обучения: «достижение карьерного роста и профессионального развития», либо «смена имеющейся профессии» при положительной мотивации в дальнейшем работать по приобретаемой специальности и осознанной позицией студента. В связи с этим, значимость приобретает вопрос разработки типологии студентов в соответствии с мотивационными тенденциями и уровнем их профессионального развития.

Все это позволяет сделать следующие выводы о специфике категории студентов, получающих второе высшее образование и условиях их обучения:

1. существуют разные категории взрослых студентов, получающих второе высшее образование, находящиеся на разных уровнях профессионального развития, что необходимо учитывать при выборе содержания и форм образования;

2. в профессиональном образовании в недостаточной степени реализуются необходимые условия для обучения взрослых (учет предыдущего образовательного уровня, учет личностных и индивидуальных особенностей), соответствующие идее непрерывного образования;

3. насущную потребность в смене профессии имеют лица в возрасте до 30 лет, закончившиеся вуз и не работавшие по специальности, не реализовавшие себя в полученной профессии;

4. традиционные формы обучения, несмотря на их достаточную распространенность и отмеченную эффективность, не позволяют реализовать «взаимное обогащение» участников процесса обучения и в полной степени отразить субъектную позицию взрослого обучающегося. Готовность к активным формам работы, предполагающим опору на профессиональный опыт, в малой степени может быть реализована в группе меняющих профессию (до 30 лет);

5. студенты одной учебной группы имеют различный уровень профессионального развития, что влияет на целевые ориентации обучения и выбираемые формы работы;

6. на наш взгляд, эффективной организации обучения в системе

профессионального образования студентов, получающих второе высшее образование, будет способствовать разработке типологии взрослых студентов в соответствии с мотивационными тенденциями и стадией профессионального развития.

Литература

1. Вербицкий А.А. Методологические проблемы непрерывного образования. В сб.: Непрерывное образование: методология и практика. - М., 1990.- 176с.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых.- М., 1985.- 305с.
3. Super D.E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y. 1957- 391p.

Павлова Е.В. ©

Аспирант кафедры психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РОЛЬ СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ

В условиях современной реорганизации системы образования на первый план работы школы выдвигаются задачи развития личности учащихся, создания условий, обеспечивающих совершенствование творческих способностей каждого школьника. Эффективность решения поставленных задач определяется уровнем сотрудничества учителя и школьного психолога.

Психолог владеет научно-психологическими знаниями и средствами объективного изучения психических особенностей ребенка (внимания, памяти, мышления, эмоций и т.д.). Учитель имеет возможность изучать проявления психики конкретного ученика в естественных условиях учебной деятельности. Следовательно, рекомендации школьного психолога позволяют обеспечить максимальную реализацию возрастных возможностей и резервов развития личности учащихся, осуществляемую учителем.

Так, психолог может внести существенный вклад в создание психологических условий на уроке, которые будут способствовать развитию эмоциональных компонентов познавательной деятельности учащихся. Использование рекомендаций психолога доступно учителю, не требует большой подготовки при увязывании с дидактическим материалом урока. При этом успешность эмоционального развития учеников будет зависеть от того,

© Павлова Е.В., 2011 г.

насколько сам учитель осознает важность этой проблемы и готов ее решать.

Эмоциональные процессы, которые возникают в познавательной деятельности, составляют группу интеллектуальных эмоций. Они стимулируют процесс познания, побуждают к творческой активности, способствуют формированию глубокого и устойчивого познавательного интереса, стремления преодолевать противоречия и проникать в сущность явлений. Проявляются указанные эмоции в форме удивления, умственного напряжения, догадки, уверенности, сомнения, а также переживаний, связанных с результатами мыслительной деятельности. Эти состояния радости или огорчения передают переживание успеха или неудачи, которое в конечном итоге выражается как удовольствие или неудовольствие.

Сформулируем ряд рекомендаций, которые позволят учителю стимулировать у школьников интеллектуальные эмоции в процессе их познавательной деятельности:

- В содержание учебного материала следует включать задания творческого характера, что создаст условия для возникновения интеллектуальных эмоций. Переживаемая радость поиска и открытий позволит активизировать механизмы саморазвития личности.

- Рекомендуется создавать проблемные ситуации. При этом противоречие может быть предъявлено учащемуся учителем, либо учитель может создавать условия для того, чтобы ученик «столкнулся» с противоречием и сам сформулировал проблему. Это позволяет стимулировать интеллектуальную эмоцию «удивление». Возникая в ходе мыслительного процесса, она дает возможность почувствовать необычную ситуацию, что приводит к осознанию противоречия, заложенного в проблемной задаче, и к дальнейшему выбору средств для его преодоления.

- Необходимо активизировать поисковую активность учащихся, т.е. формировать у них стремление обдумывать решение. Появляющаяся в результате эмоция «умственное напряжение» побуждает детей к определенным действиям, направленным на решение проблемы: выдвижение предположений разного рода, поиск новых путей достижения результата. Умственное напряжение должно стать привычным для школьников.

- Важно содействовать мобилизации учениками своих знаний, умений и творческого потенциала. Для этого взрослый может использовать советы, содержащие подсказки разного характера и намеки, вспомогательные задачи или обращаться к ученикам с наводящими вопросами. В результате возникает эмоция «догадка», которая ограничивает «зону поиска» неизвестного, способствует обнаружению правильного пути решения. Догадка является кульминационным моментом мыслительного процесса.

- Следует убеждать учеников в существовании решения проблемы, применять приемы сужения области поиска неизвестного, расчленения

сложной проблемы на более простые. Это приводит к переживанию школьниками эмоции «уверенность». Дети принимают гипотезу в качестве замысла решения с последующей его реализацией, т. е. фактически решают проблему.

- Рекомендуется требовать от учеников обоснования верности выбранного способа. Для этого учитель может посоветовать проверить мысленно ход решения, который они считают верным. Возникающая в результате эмоция «сомнение» опосредует побуждение к действиям по всесторонней проверке правильности предположений.

- Необходимо стимулировать учеников оценивать и аргументировать верность полученного результата. В случае правильно найденного решения у детей появляется эмоция «успеха». Она положительно эмоционально окрашивает и закрепляет некоторые наиболее удачные действия и гипотезы, рождавшиеся при решении задачи. В последующей мыслительной деятельности при соответствующих условиях именно они будут использоваться в первую очередь.

Обобщая сказанное можно сделать вывод, что создание благоприятных условий для более эффективного развития интеллектуальных эмоций учащихся возможно при сотрудничестве школьного психолога и учителя.

Поляков А.С. ©

Ассистент, Тверской государственный технический университет

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ФАКТОРА НА УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Большинство исследователей, которые занимаются или занимались проблемами педагогической деятельности, выделяют общение как один из главных инструментов ее реализации. Оно имеет огромное значение и для профессионального, и для личностного развития учителей и учеников. Именно через общения происходит взаимодействие между участниками педагогического процесса, поэтому от того, как учитель строит свою речь, умеет ли понимать и слушать собеседника, умеет ли заинтересовать собеседника, зависит успешность педагогической деятельности в целом.

Я.Л. Коломинский дает следующее определение понятию «общение»: это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого

реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения [1, 12]. На основе этого определения В.А. Кан-Калик определяет профессионально-педагогическое общение как систему приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие учителя и учеников.

В современных работах общение, осуществляемое в процессе педагогической деятельности, называется педагогическим. Соответственно, во многих работах рассматривается не общение, как один из компонентов успешности деятельности учителя, а педагогическое общение. При этом, в отличие от других видов общения, педагогическое обязательно предусматривает решение постоянно возникающих в педагогической деятельности задач.

А.А. Леонтьев под педагогическим общением понимает профессиональное общение учителя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся [2]. При этом, некоторые авторы добавляют к этому определению еще одну составляющую педагогического общения – других участников учебно-воспитательного процесса (директор, другой учитель, родители и т.д.). Так как успешность деятельности учителя проявляется не только в общении с учениками, но и с другими субъектами образовательного процесса, успешным можно только считать того учителя, который может найти общий язык не только с учениками но и с родителями и коллегами.

Учитывая основные особенности педагогического общения можно дать следующее определение: педагогическое общение – это информационное и предметное взаимодействие между субъектами образовательного процесса направленное на достижение педагогических целей. Следовательно, критерием успешности педагогического общения является достижение целей общения. Г.Ю.Ксензова выделяет следующие цели педагогического общения: обмен информацией, получение объективных знаний о мире, установление взаимопонимания, добропорядочных отношений, обеспечение сотрудничества в процессе обучения и воспитания [3, 16].

Основываясь на поставленных целях, выделяют функции педагогического общения. Л.М.Митина предлагает следующую их классификацию:

- Информационная функция – взаимодействие в образовательном пространстве состоит, прежде всего, в обмене информацией;
- Социально-перцептивная функция – правильное восприятие учителем собеседника помогает установить на этой основе взаимопонимание и

эффективное взаимодействие;

- Функция самопрезентации – эта функция помогает самовыражению субъектам общения, происходит презентация так называемого внутреннего мира;

- Интерактивная функция педагогического общения заключается в обмене образами, идеями, действиями и в способности отстаивать свои идеи, доказывать свою точку зрения;

- Аффективная функция общения заключается в эмоциональной стимуляции, разрядке и контроле аффекта, его нейтрализации[4, 37].

Для более полного понимания целей и функций педагогического общения, и как следствие, критериев ее успешности, рассмотрим структуру педагогического общения.

В ней выделяют три основные составляющие:

1. Педагогические задачи – для успешности педагогического взаимодействия необходимо ставить задачи к каждому этапу общения, избегая стихийно возникающих ситуаций. Сегодня можно выделить множество таких задач: взаимопознание, самопрезентация, взаимная удовлетворенность всех участников общения и др.

2. Наиболее объемная составляющая педагогического общения – это способы и стили общения. С.В.Кондратьева в своей работе выделяет следующие способы общения: организующие (инструктирование, распоряжение, наставление, побуждение и др.); оценивающие (с положительным знаком — похвала, с отрицательным знаком — критические замечания, оценки); дисциплинирующие (замечание-вопрос, замечание-утверждение, повышение голоса и др.) [5]. При этом нужно учитывать, что в различных ситуациях различные способы ведут к результативности педагогического общения. Что касается стилей общения, то по данному направлению существует множество классификаций, с разных точек зрения. Наиболее интересную и полную классификацию по нашему мнению предложил М.Тален. Он выделил семь стилей общения, которые используют учителя в процессе педагогической деятельности.

Сократ. Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях.

Руководитель групповой дискуссии. Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Мастер. Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Генерал. Избегает всякой двусмысленности, подчеркнuto

требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам.

Менеджер. Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности.

Тренер. Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое.

Гид. Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы [6, 124].

М.Тален так же отмечает, что успешность того или иного стиля зависит от индивидуальных особенностей учителя и характеристик класса, по этому он не выделяет наиболее эффективный стиль общения.

3. Последняя сторона педагогического общения, которая, по нашему мнению, является важной – это самоанализ учителем хода и результатов общения. Понимание механизмов взаимодействия и осознание ситуации общения – это важные составляющие общения на пути к его успешности, но очевидно, что все это не приведет к цели, если учитель не отдает себе объективный отчет в своих действиях. Самоанализ – это объективность, которая напрямую влияет на достижение цели.

Обобщая все выше сказанное, можно выделить три предпосылки, способствующие успешности педагогического общения.

Физиологические предпосылки. Для того, чтобы общение было более успешно, необходимо наличие некоторых физиологических особенностей, которые будут облегчать процесс общения. А.А.Бодалев выделяет следующие физиологические предпосылки успешного педагогического общения: наблюдательность и внимательность учителя, хорошая память, аналитическое мышление, интуиция, воображение [7]. К выделенным А.А.Бодалевым предпосылкам можно еще добавить нормальный уровень развития органов артикуляции, общее соматическое состояние и здоровье, подвижность и пластичность двигательных мышц рук и мимических мышц лица. Все эти характеристики облегчают вхождение учителя в процесс педагогического общения, способствуют лучшему пониманию механизмов взаимодействия. Но одно наличие этих физиологических особенностей не гарантируют успешность педагогического общения, их нужно правильно, и, что немаловажно, вовремя использовать. Таким образом, физиологические предпосылки являются лишь задатками, которые, при правильном их использовании, могут способствовать успешности педагогического общения.

Психологические предпосылки. Многие исследователи выделяют психологические особенности учителя, как основной фактор влияющий на успешность педагогического общения. Одной из первых психологических предпосылок являются знания общих закономерностей общения. Как отмечает Г.Ю.Ксензова, для успешной организации общения учителю важно знать способы кодировки, передачи, переработки и дешифровки информации, которая может передаваться с помощью прямых телесных контактов, через органы чувств, с помощью языка и других знаковых систем. Чтобы профессионально организовывать общение, учителю надо знать средства коммуникации, видеть вербальную и невербальную знаковые системы, используемые при общении [3, 17]. Очевидно, что без знания правил успешного общения, невозможно эффективно построить взаимодействия в процессе обучения.

Еще одна психологическая предпосылка успешного общения – это умение передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, так называемый *регулятивный компонент*. Для построения успешного педагогического общения учитель должен понимать эмоционально-психологическое состояние учеников в данный момент, есть ли у них какие либо проблемы, т.к. любой человек может расстраиваться или радоваться, быть чем-то недоволен или быть апатичным. Соответственно, учителю необходимо улавливать эти состояния учеников и в соответствии с эти уметь скорректировать механизм общения. При этом, регулятивный компонент должен быть направлен и на самого учителя, он должен понимать собственные психические состояния, которые также влияют на успешность общения. Наличие у учителя каких-либо трудностей или проблем, это непосредственно скажется на его состоянии, а, следовательно, и на манере организации педагогического общения. Учителю необходимо контролировать свое состояние и понимать состояние учеников, что достаточно сложно, приходит с опытом, но учитывать регулятивный компонент нужно, так как данный компонент очень сильно влияет на успешность общения.

Для успешности педагогического общения Г.Ю. Ксензова выделяет пространственно-временные предпосылки, которые учителю нужно учитывать. Для их определения в психологии существуют два основных понятия: «стоп-дистанция» и «визуальный контакт». Стоп-дистанция – это расстояние между субъектами педагогического общения, это показатель доверия, принято считать, что чем ближе собеседники друг к другу, тем более они доверяют друг другу. Зная эту закономерность, учителям следует ей пользоваться, например, свободно передвигаться по классу, чаще подходить ближе к ученикам, все это будет говорить о его открытости, готовности к диалогу. Это все способствует успешности педагогического общения. Учителям важно уметь наблюдать и контролировать дистанцию при

индивидуальном общении с учащимися. Оптимальная дистанция создает благоприятные условия для речевого взаимодействия и развития школьника [3, 18]. Визуальный контакт, так же важен для успешного общения, как и стоп-дистанция. Визуальный контакт глаз говорит о потребности в общении, о желании общения с человеком. Учитель должен уметь «собирать» взгляд учащихся и акцентировать его на чем-то значимом. Не следует начинать общение с учеником, без установления взаимного контакта, когда не проявляет ученик потребность в общении. Прежде чем начать общаться нужно заинтересовать ученика, иначе такая беседа не приведет к положительному результату, но может спровоцировать возникновение скрытого конфликта.

И последняя психологическая предпосылка успешного общения, которую выделил В.Д.Шадриков, – это духовный компонент, под которым он понимает способность понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве. Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием. Успешность в общении возможно только в том случае, если учитель принимает собеседника, а в частности ученика, таким, какой он есть, задача учителя его не переделать, а лишь показать дорогу, по которой может идти ученик. Успех в общении заключается не в подчинении себе собеседника, а в понимании и принятии собеседником (учеником) ваших теорий и концепций. А этого добиться можно только в случае понимания и принятия собеседника как личности со своими интересами и взглядами.

Социально-психологические предпосылки. Для того, чтобы педагогическое общение было успешным, психологи выделяют следующие важные компоненты: статус и авторитет учителя очень важны для успешного общения, о чем бы учитель не говорил, и как бы не подавалась информация, общение не будет успешным, если он не имеет авторитета и не вызывает уважения у учеников. Ученики должны осознавать дистанцию между учителем и собой, а если учитель ведет себя неуверенно, агрессивно, или фамильярно, успешным такое общение назвать трудно. Так же, к социально-психологическим предпосылкам относят технику педагогического общения. Техника общения предполагает настройку человека на речевое взаимодействие с собеседником и его поведение в этом процессе. На начальном этапе общения техника включает такие элементы, как принятие определенного выражения лица, позы, выбор начальных слов и тона высказываний, движений и жестов, привлекающих внимание партнера. Интонация, мимика, жесты должны соответствовать как психическому складу учителя, так и ситуации общения [3, 17]. В психологии существует множество техник общения, но наиболее успешную из них выделить невозможно, т.к. каждый учитель подбирает наиболее подходящую ему технику общения,

соответствующую его особенностям и потребностям учеников. Но все они делятся на два компонента, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса: первый – умение учителя управлять своим поведением (мимикой, жестами, эмоциями и т.д.); второй – умение воздействовать на личность и коллектив (умение предъявлять требования, организовывать и корректировать педагогический процесс). Чтобы процесс педагогического общения был успешным, учителю необходимо учитывать эти два компонента. В социально-психологических предпосылках еще выделяются мотивация, направленность личности, опыт, но по нашему мнению, они лишь косвенно влияют на успешность педагогического общения, поэтому останавливаться на них более подробно мы не будем.

Таким образом, рассмотрев все особенности успешного педагогического общения можно говорить о том, что успешный учитель в первую очередь успешен в общении, а именно дает объективные знания о мире, способен установить взаимопонимание между субъектами общения, добропорядочные отношения, обеспечивает сотрудничество в процессе обучения и воспитания. А каким образом он этого добивается, зависит от конкретных условий его работы, специфики учеников, характеристик школы и главное самоанализа учителя. При этом еще раз акцентируем внимание на том, что выделенные нами предпосылки являются лишь желательным фактором успешного взаимодействия, но в каждой конкретной педагогической ситуации набор характеристик может меняться, и в этом есть главная особенность, которая выделяет успешного учителя, среди остальных – способность понять, какие именно факторы в данной ситуации приведут к достижению поставленной цели.

Литература

1. Якса Н.В. Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в учебной деятельности: Дис...канд. пед. Наук. - Саратов, 2003. -203с.
2. Реан А.А. Психология и педагогика: учебник / А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. — СПб.: Питер, 2002. 432 с.
3. Ксензова Г.Ю. Психологические основы воспитательной деятельности учителя: методические рекомендации / Г. Ю. Ксензова. - М.: Педагогический поиск, 2004. - 224 с.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М.: Академия, 2004. – 320 с.
5. Кондратьева, С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга / Психология межличностного познания: сборник // АПН СССР; под ред. А.А. Бодалева. - М.: Педагогика, 1981. – 165-224 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко Педагогическая психология для студентов вузов. - Ростов на Дону: "Феникс", 2004. - С. 238-247.
7. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. - 2-е изд., перераб. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. - 328 с.

Пучина О.В. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Запорожского национального технического университета

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ

Успех и эффективность инновационных трансформаций на любом предприятии зависят от агентов изменений, которые возглавляют и поддерживают данный процесс, а также от управленческого персонала, который реализует стратегическую политику предприятия. Сложная экономическая ситуация на мировом рынке требует применения новейших средств и методов обучения и профессиональной деятельности в каждом звене производства. Повышение качества подготовки специалистов предусматривает улучшение их общеобразовательного, общекультурного, специального профессионального уровня, психологической готовности к профессиональной деятельности, результатом которой является эффективная управленческая деятельность.

Проблематика качества профессиональной деятельности, ее эффективности, на протяжении многих лет занимает главное место в исследованиях многих авторов. Благодаря этому достаточной мерой разработаны содержательные ориентиры профессиональной подготовки специалистов разных профессиональных групп. Но в целом еще чувствуется дефицит теоретических исследований по концептуальным вопросам профессионального становления, профессионального развития, профессиональной направленности, профессиональной деятельности и обучения управленческого персонала.

Современные требования к подготовке управленческих кадров связаны с переосмыслением управленческой деятельности из позиций социально-экономической и морально психологической ситуаций в стране; с обеспечением оптимального соотношения в работе руководителя знаний, умений, навыков межличностных взаимоотношений; с усилением самостоятельности в реализации управленческих решений; с демократизацией личностного фактора в управленческой деятельности; учетом при принятии управленческих решений интеллектуального и практического потенциала коллег по работе, партнеров, подчиненных. Современная система профессиональной подготовки управленческих кадров ориентирована на развитие у них способностей, связанных с разработкой стратегических планов,

выработкой согласованных стратегических решений, умения адаптироваться к быстро меняющимся внешним условиям. Преимущество в связи с этим предоставляют анализу ситуаций, обучению в профессиональной деятельности, комплексным программам. Усвоение теории управления, овладение специальными умениями и навыками длится в течение всего управленческого пути, который свидетельствует о единстве учебной и профессиональной управленческой деятельности.

На основании выше сказанного, мы можем утверждать, что профессиональное становление управленческого персонала невозможно без обучения как в учебном заведении, так и в процессе профессиональной деятельности на предприятии. Обеспечение организации наиболее целесообразными человеческими ресурсами для выполнения задач предприятия является длительным процессом, который включает в себя наем и отбор, а также обучение, профессиональное и личностное развитие сотрудников. Реализация этих аспектов направлена на формирование у управленческого персонала интегральных способностей и профессионально важных качеств. Успешность этого процесса обеспечивает переход внешних влияний во внутренние регуляторы поведения, которые удостоверяют психологическая настроенность на управленческую деятельность, удовлетворенность избранной специальностью и собственной профессиональной деятельностью, позитивное восприятие подчиненными работы руководителя. Индикатором готовности руководителя к управленческой деятельности являются не сами собой знания и умения, а сформированные на их основе убеждения, профессионально значимые качества и свойства.

Процесс обучения управленческого персонала на предприятии имеет свои особенности. Это серьезный дополнительный ресурс, который помогает предприятию двигаться вперед, быть успешным в бизнесе как на отечественном, так и на мировом рынках. В основу этого процесса положены два принципа:

Принцип 1. Наличие обучения управленческого персонала как системы. Система в данном случае понимается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: выявление потребности в обучении, планирование обучения, разработка программ, обеспечение обучения, внедрение учебной программы, оценка эффективности обучения.

Принцип 2. Подчиненность обучения управленческого персонала потребностям предприятия. Цели предприятия первичны и определяют направление обучения и профессионального развития управленческого персонала.

Процесс формирования современного руководителя связан с использованием эвристических методов обучения, которые активизируют

процесс мышления во время решения проблемных и нестандартных задач, поиск новых идей, активного социального обучения, ориентированного на охват разнообразных сфер социальной практики, использования разных форм и методов активного психологического и социально-психологического действия с целью развития знаний, умений и навыков эффективного социально-профессионального функционирования, повышение психологической культуры, оптимизации коммуникативной компетентности индивидов, как участников взаимодействия. Задачи каждого производственного подразделения предприятия могут быть разными, но основная управленческая цель остается одной и той же для каждого из них: безусловное выполнение заданной производственной программы выпуска продукции или предоставления услуг и достижения при этом минимальных затрат материалов, труда, времени, денежных средств и человеческих ресурсов.

Измеряемыми показателями эффективности обучения управленческого персонала на предприятии могут быть на материальном уровне: увеличение производительности, увеличение объема продукции, увеличение объема продаж и предоставляемых услуг, уменьшение количества брака, улучшение качества продукции, уменьшение себестоимости. На профессиональном уровне: сориентированность управленческого персонала на работу в системе «человек – человек», осознание себя неотъемлемой частью коллектива, осознание целей предприятия, улучшение взаимоотношений в трудовом коллективе, умение работать как самостоятельно так и в команде, ориентация на высокие достижения предприятия, позитивная мотивация, удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью и т.д.

Таким образом, эффективная система обучения управленческого персонала на предприятии должна быть интегрирована, «встроена» в общую систему управления персоналом и управления предприятием в целом. Обучение управленческого персонала предприятия призвано обнаружить и развить психологическую компетенцию, сформировать познавательную активность, заинтересованность, готовность, к управленческой деятельности, ликвидировать пробел в представлении руководителей о значении обучения и использовании полученных знаний в управленческой деятельности. Этот аспект может быть реализован как обучение на рабочем месте или через посредничество образовательных курсов (внутренних или внешних). Достаточно привлекательным и эффективным методом обучения управленческого персонала является психологический тренинг, который дает возможность с помощью ролевых игр, групповых дискуссий, решения нестандартных задач изменить поведение, приобрести новые профессиональные навыки. Тренинг относится к активным методам обучения и дает возможность расширить собственный потенциал и приобрести новые профессиональные возможности каждому специалисту. Благодаря этому

эффективность активных методов обучения значительно более высока в сравнении с традиционными. Мы предлагаем включить в тренинговые программы для управленческого персонала составляющие, которые нуждаются в нестандартном, инновационном и креативном осмыслении и решении, а именно: суфийские притчи, решение психологических ситуаций и нестандартных задач, философские сказки, головоломки, завершение фраз, продолжение анекдотов, толкование афоризмов, метафорические деловые игры и т.п.

Отметим, что эффективной будет та система обучения управленческого персонала, которая содержит в себе социальный, психологический и информационный компоненты и направленная на формирование профессионально важных качеств личности, которые обеспечивают выявление, создание, развитие и коррекцию оптимальных человеческих ресурсов, необходимых для эффективного решения нестандартных управленческих и производственных задач на предприятиях.

Литература

1. Бакирова Г.Х. Управление человеческими ресурсами / Г.Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2003. – 152 с.
2. Воротынцева Т. Строим систему обучения персонала. Практическое руководство для специалистов по обучению / Т. Воротынцева, Е. Неделин. – СПб. : Речь, 2008. – 128 с.
3. Краля О. В. Суфи-коучинг. Восточная мудрость для западных прагматиков / О. В. Краля. – СПб. : Речь, 2007. – 304 с.
4. Пучина О.В. Аспекти якості освіти та професійного становлення управлінського персоналу / О.В. Пучина // Вища освіта України – Додаток 3, том III (10) – 2008р. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – 620 с. – С. 421-425.
5. Сонин В. А. Психология решения нестандартных задач / В. А. Сонин. – СПб. : Речь, 2009. – 384 с.

Расходова О.А. ©

Ульяновский государственный университет

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

В настоящее время работе с управленческими кадрами уделяется первоочередное внимание. Развивается система профессионального подбора кадров, осуществляется постоянное повышение квалификации и обучение уже работающих управленцев, констатируется необходимость проведения исследований в области изучения профессиональной компетентности и разработки методов ее повышения.

Понятие компетентности в психолого-акмеологических исследованиях тесно связано с понятием профессионализма. Анализ акмеологических исследований показывает, что наиболее полное и точное определение профессионализма дано в исследованиях Н.В. Кузьминой, которая профессионализм охарактеризовала следующим образом: "Профессионализм деятельности - это качественная характеристика субъекта деятельности - представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления" [5].

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению Ю.Н. Емельянова, «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [2, 36]. Это определение гораздо шире выше изложенного, в нем четко прослеживается опыт, знания и умения человека. Исследователи всевозможных видов компетенции сходятся, в понимании ее как внутреннего ресурса, обеспечивающего деятельность, влияющего на ее результативность. Инвариантным компонентом в структуре рассматриваемых видов компетентности является совокупность знаний.

Социальная компетентность руководителя социальной службы, безусловно, связана с профессиональной компетентностью и профессионализмом, частично включается в их содержание и играет важную роль. Однако данный феномен отражает не только знание социальных вопросов, но и содержит умение практически воздействовать на подведомственные им сферы социальной жизнедеятельности. Профессиональная компетентность – это способность человека решать

определенный круг профессиональных задач [4, 313].

Конструируя модель социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы, необходимо выделить мотивационно-потребностный компонент, ценностно-потребностный компонент, социальный и профессиональный компоненты. Мотивационно-потребностный компонент руководителя социальной службы является системообразующим фактором профессиональной направленности личности, то есть интегративным фактором, определяющим отношение к деятельности, потребность и готовность к ней, составляющие профессиональную позицию личности.

По мнению Э.Ф. Зеера мотивационно-потребностный компонент включает наряду с профессиональной позицией меняющуюся иерархию и структуру профессиональных мотивов, профессиональные интересы, образ «Я» профессионала, педагогический идеал, социально-важные качества, биопсихические качества [3].

Исследуя профессиональную мотивацию руководителей социальной службы, в качестве мотивационной основы профессиональной деятельности выделяет следующие мотивы:

- мотив оказания помощи и поддержки, как стремление не только организовать, нацеливать и контролировать, но и оказывать соответствующую помощь и поддержку;
- мотив привлечения внимания, как стремление оказывать влияние на опекаемых путем личного примера;
- мотив избегания неудач;
- мотив порядка, как стремление к собранности, целеустремленности, умению ценить время;
- мотив опеки, как стремление к одобрению коллег и руководства.

Теоретический анализ проблемы позволяет нам представить мотивационно-потребностный компонент следующим образом. Мы предлагаем в структуре мотивационно-потребностного компонента профессиональной деятельности руководителей социальной службы выделить следующие структурные элементы: социально-нравственный и утилитарный. Содержанием этих элементов являются соответствующие мотивы, интересы, потребности, желания, установки и стремления.

Социально-нравственный элемент, представленный привычкой выполнять любое дело хорошо, добиваться успеха; ответственностью перед самим собой, своей совестью; потребностью в доброжелательном внимании к своим успехам и удачам со стороны окружающих и др., содержит мотивы профессионального сотрудничества, межличностного общения и социальной адаптации.

Утилитарный элемент представлен мотивами личного благосостояния: желание больше заработать, стремление к повышению должности;

представление к награде или почетному званию.

Таким образом, исследуя развитие мотивации профессиональной деятельности руководителей социальной службы и, необходимо учитывать факторы взаимообусловленности и взаимовлияния всех содержательных элементов указанной выше структуры.

Вышеизложенные положения позволяют нам сделать вывод, что профессиональная мотивация руководителя социальной службы является специфическим мотивационным образованием, проявляющимся в динамическом сочетании потребностей и мотивов, обуславливающих успешное овладение знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности. Она в значительной мере оказывает влияние на его профессиональную успешность, личностный и профессиональный рост.

Также в структуру социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы входит ценностно-потребностный компонент, состоящий из ценностно-профессионального элемента и саморегуляции личности.

В процессе профессионального развития будет иметь место динамика «внутренних» и «внешних» ценностей профессиональной деятельности руководителей социальной службы. Система жизненных ценностей руководителя социальной службы, особенности его управленческой концепции, уровень психологической компетентности являются важными показателями уровня его профессионализма. Таким образом, можно сделать вывод: система жизненных ценностей руководителя является одним из ключевых факторов, определяющих стиль управленческой деятельности, характер задач и целей, которые он ставит перед собой. Другой уровень, на котором реализуется социально-профессиональная компетентность в профессиональной сфере руководителя социальной службы – «Руководитель – подчиненный – коллектив», является содержанием интерактивно-коммуникативного элемента. Руководитель социальной службы регулирует деятельность подчиненных, вступает с ними во взаимодействие, которое по форме и содержанию отличается как от обычного межличностного общения, так и от общения профессионалов одного статуса, выполняющих совместно какую-то работу. Управленческое взаимодействие создает основу для реализации основных функций управления, выработки управленческих решений.

Главная функция коммуникативной деятельности руководителя социальной службы заключается в создании в его рамках условий для такого протекания социализации, содержанием которой было бы становление каждого сотрудника как субъекта деятельности, общения, познания. Видение руководителем социальной службы стратегий достижения вершин профессионализма и путей продвижения к ним, предполагает прохождение

ряда этапов, каждый из которых обеспечивается повышением профессиональной компетентности. Эти этапы можно охарактеризовать следующими уровнями профессионализма:

- способность успешно выполнять профессиональную деятельность;
- подготовленность к эффективной управленческой деятельности;
- профессиональное мастерство в реализации функций и обязанностей;
- творческое владение технологиями продуктивной профессиональной деятельности.

Для совершения конкретного вида практической деятельности человеку необходимо обладать определенной совокупностью личных свойств, наиболее адекватно отвечающих требованиям данной работы. Любой уровень управления предъявляет свой комплекс специфических требований, которым должен удовлетворять соответствующий этому уровню субъект управления.

Руководителю необходимо обладать знаниями в области экономики и права, психологии и педагогики и, особенно, знаниями науки управления, поскольку уровень профессиональных знаний руководителя характеризует его социально-профессиональную компетентность. Описанная структура социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы может быть представлена в виде схемы (Рис.1.).

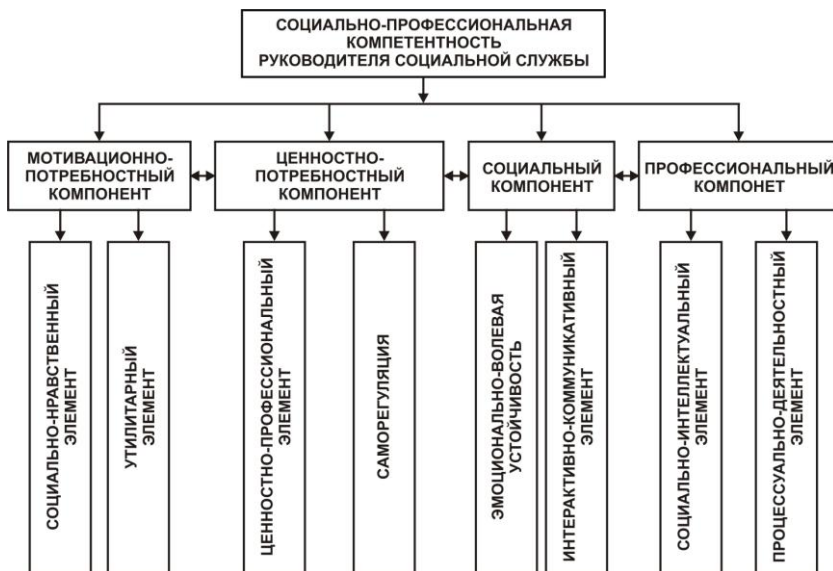


Рис. 1. Структура социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы.

Таким образом, социально-профессиональная компетентность руководителя социальной службы – это сложное, живое и системное явление. С системами ее роднит наличие целостности, проявление новых свойств, возникающих в процессе взаимодействия элементов.

Проведенное исследование этой проблемы позволяет полагать, что в результате профессиональной деятельности у руководителя социальной службы должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека [4]. Социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области.

Основой социально-профессиональной компетентности руководителя социальной службы является взаимодействие всех ее элементов и компонентов между собой. Структура социально-профессиональной компетентности позволит использовать ее, во-первых, как инструмент диагностики наличия уровня социально-профессиональной компетентности, во-вторых, как ориентир для подготовки руководителей социальной службы и, в-третьих, как условие для самосовершенствования руководителей социальной службы в управленческой деятельности.

Литература

1. Акмеология: Учебник/ Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
2. Емельянов Ю.П. Активные методы социально-психологической подготовки руководителей / Ю.П. Емельянов// Социально-психологические проблемы производственного коллектива. - М.: Наука, 1983.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий. /Э.Ф. Зеер.-М.: Академический проект. 2003. – 336 с.
4. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) /И.А. Зимняя //Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. /Н.В. Кузьмина - М.,1990.

Родин Н.А. ©

Адвокат, Адвокатская палата города Москвы

НАЧАЛО СОЦИАЛЬНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация

Эта статья посвящена вопросам взаимосвязи возникновения мышления и речи человека, появлению его первых фраз, как начальных речевых единиц и общим вопросам последствий развития речи (имена собственные, наскальная живопись).

Ключевые слова: речь, человек, мышление, эволюция.

Обстоятельства, приведённого ниже примера, рассчитаны на соответствие фактическим обстоятельствам формирования «речевого» рефлекса [1] людей.

Будущий человек взял палку, услышав голос своего врага, через некоторое время он услышал, выработанный в группе, голосовой сигнал о нападении этого же врага и, взмахами палки, отогнал его.

Пример раскрывает сложное рефлекторное поведение особи, состоящее из двух основных этапов. Первый, овладение предметом – условная реакция особи на раздражитель в виде голоса врага (объекта), второй, использование предмета – защитная реакция на сигнал о нападении. Содержание каждого из этих этапов составляют сложные рефлексы, сформированные в результате ведения особями стадного образа жизни.

Интерес представляют ситуации нарушения последовательности условных стимулов в сложившихся моделях рефлекторного поведения. Продолжения этих ситуаций имели разные варианты со своей степенью вероятности. Возможность, рассмотренного в статье варианта, очевидна и в сумме повторяющихся случаев таких нарушений – выглядит закономерной.

В представляющей интерес рассматриваемой ситуации, общему сигналу о нападении врага, не предшествовал его голос, как раздражитель хватательной реакции предмета.

Механизм работы условных рефлексов [2] основан на способности головного мозга к сохранению, извлечению и удержанию элементарных информационных единиц (признаков), стимулирующих условные реакции. Важно знать, что условные реакции вызываются не собственно внешними проявлениями предметов и явлений (раздражителями), но, сохранёнными и извлечёнными памятью особей, их признаками (стимулами). Это позволяет, в

некоторых случаях совмещения условных стимулов нескольких рефлексов, формировать сложные условные рефлексы.

Независимые наблюдения учёных показали, что звуковые особенности сигналов, предупреждающих о приближении противника, всегда соответствуют поведенческим реакциям особей, указывающим на знание ими его внешних признаков. В рассматриваемом случае несоблюдения очерёдности условных стимулов двух рефлексов, извлечённый поданным сигналом, звуковой признак ожидаемого объекта и, он же, сохранённый памятью особи, как стимул другого рефлекса, мог выполнить его функцию, вызвав хватательную реакцию палки.

В итоге, рефлекторное поведение было преобразовано в сложный рефлекс, где: с каждым случаем подачи общегруппового сигнала о нападении объекта, памятью особей извлекался индивидуальный вторичный сигнал - голос этого объекта.

Объединённый стимул (сигнал и голос), вновь сформированного рефлекса, связал две реакции, выразив её в последовательном овладении особью оружием и выполнении им угрожающих жестов.

Таким образом, образовалась связка общегруппового сигнала о нападении врага и личного сигнала особи в виде его (врага) звукового признака.

Межрефлекторное совмещение [3] условных стимулов вероятно в случае нарушения очерёдности внешних раздражителей в сложившихся моделях многоступенчатого рефлекторного поведения.

Голосовые сигналы, обособляя предмет либо явление, объединяют какое-то количество их, извлечённых памятью, признаков в мысленные образы действий или объектов. Слово обозначает понятие, сигнальный звук обособляет образ объекта в объёме его признаков, сложившегося при формировании и работе условного рефлекса.

При сигнале о нападении врага, памятью особи извлекались, обособленные звуками, объёмы связей – совокупности признаков объекта и реакции. Так, общий сигнал о приближении объекта соединял признаки образа действий – угрожающие жесты руками. Извлекаемый памятью каждого участника группы, индивидуальный сигнал в виде голоса самого объекта, объединял его внешние признаки.

Смысловая зависимость между двумя мысленными образами установилась повторами одновременного прослеживания, составляющих их (образов) связей признаков, обусловленная действием условного рефлекса. Межзвуковая связь, наполняясь таким путём смысловым содержанием, преобразовывалась в связь понятий.

Прослеживание внутренней структуры связей, обособленных, связанными между собой звуками, двух образов, придавая им (звукам) смысл, установило их (образов) понятийную связь.

Формирование понятия – это получение новых знаний в ходе объединения определённого количества признаков, условным обозначением (обособлением), выраженным в словесной или звуковой форме, и установление смысловой связи с другим понятием. В показанном случае, суждение проявилось с формированием двух понятий одновременно, трансформировав начальную межзвуковую связь.

Каждое последующее понятие производно от предыдущего, поэтому первичные формы мышления людей когда-то появились во взаимосвязи, и не могли появиться самостоятельно.

Уровень возможности создания комбинаций рефлекторных связей, сделал формирование «речевых» рефлексов людей - неизбежным. Могут быть причины не видеть в приведённом примере вариант действительных событий, но цель его – показать вероятный путь создания «речевых» рефлексов людей. Обстоятельства их формирования не очевидны, но принцип работы обоснован и далее подтверждён логикой появления и последующего развития форм мышления и речи человека.

Формирование «речевых» рефлексов – это соединение в единый условный стимул двух звуковых стимулов разных рефлексов, которые своей связью с каждым из признаков, обособленных, таким образом, предметов или явлений, объединили их (признаки) в образы, преобразовав межзвуковую связь, в связь понятийную. Взаимозависимость объёмов, ограниченных звуками, признаков объектов, придав им смысловое значение, превратила образы этих объектов в понятия.

Итак, в случае с людьми, условием формирования «речевого» рефлекса могло быть подтверждение сложной модели поведения – защитная реакция с применением предмета.

Достоверность подробностей, приведённого в статье примера, может быть предметом исследований, но количество его вариантов было в основе появления мышления. Содержание таких ситуаций, объединённое в сложное рефлекторное поведение особей, вело начало от выработанных в группе способах применения ими подручных средств. Хватательная реакция предметов имела продолжение в виде действий, как-то: бить, махать, кидать по отношению к животным, полный список названий которых - не определён. Совокупность их сочетаний создавала условия для проявления ограниченного, но достаточного числа звуковых связей (понятийных связей) между этими реакциями и этими объектами.

В начале будущей речи человека было необходимое количество «речевых» рефлексов, обеспечивших её продолжение и приспособление речевого аппарата людей.

Стадии сложения «речевых» рефлексов, таковы:

- объединение признаков предметов и явлений, обособлявшими их

звуками, в мысленные образы;

- формирование сложных рефлексов, соединением двух звуковых условных стимулов в один сложный условный стимул;
- повторами рефлекса, прослеживание связей между признаками каждого из образов, трансформация межзвуковой связи, появление понятий и суждения.

В рассматриваемой версии, первые слова, произнесённые человеком, были названия увиденных им животных и слова, раскрывающие сущность реакций на них. Владея знаниями об укладе жизни предков людей, можно с большой долей уверенности составить перечень, сказанных ими, первых слов.

Вывод: первыми речевыми проявлениями у людей были простые фразы, сформированные связью двух звуков, объединяющих признаки объектов, при совмещении условных стимулов рефлексов.

Индивидуальные связки звуковых сигналов, входили в обращение общими фразами участников отношений.

Развитием мышления, определялась устойчивость образов, освобождая их от рефлекторной зависимости. Свобода внешнего выражения связи двух звуков вне подачи сигналов, создала условия для отработки членораздельности звуков, придавшей им будущую словесную форму.

С входом в обращение фраз, как согласованных речевых единиц, способом преодоления психического барьера несовместимости личных звуковых понятий одного объекта, было одинаковое смысловое значение другого звука. Определяя единую для всех реакцию, звук имел однозначную и потому понятную связь с соответствующим объектом, разные звучания которого в период применения, не стали препятствием к выработке его общего названия и первых фраз.

Согласование индивидуальных фраз, могло происходить способом подачи двойных сигналов, произнесённых полностью, естественным путём подчинения общей дисциплине, готовых к подобному виду команд, всех членов группы.

С наполнением смысловым содержанием звуков, создавалась логика связи будущих слов. Состоящие из двух понятий, первые фразы проявлялись в целом, как завершённые сложные сигналы. Так, если первым звуковым понятием были обозначения их поступков (реакций), к примеру: кидать, махать, бить, а вторым – названия объектов, то индивидуальные сигналы, условно, могли быть такими: «Кидать, бизон» или «Бить, тигр».

В итоге, первыми речевыми проявлениями людей были простые фразы.

Стереотипы ведения стадного образа жизни, распространяясь на большую часть членов группы, проявлялись в единстве их действий. Объёмы полученных особями знаний имели выход, и нашли возможность пересечения, совпадениями одинаково озвученных общих реакций в личных сигнальных

связках, открывая, таким образом, путь к диалогу.

Смысловая самостоятельность первых понятий, проявилась возможностью установления их связи из разных сочетаний и получения, тем самым, вариантов нерелекторной рассудочной деятельности.

Случаи межрелекторных совмещений, умножая число связей, расширяли область речевого пространства людей. Сложением слов из разных связок (фраз), развивалось их мышление, видимо, имевшее преимущество в приспособлении к условиям среды обитания.

Механизм формирования новых словосочетаний заработал возможностью разделения релекторных. Целостность фраз, как первичных речевых отрезков, была нарушена пониманием самостоятельности связанных смысловых значений составляющих слов. Сконструированные события их свободного соединения, эти фразы означали варианты нерелекторного (осознанного) поведения людей, например: «Кидать, лев» или «Махать, кабан» и в случае его оправдания, могли подменять, выработанные отбором, первичные звуковые сигналы.

Началом появления речи стал процесс установления связи между звуками, в ходе объединения условных стимулов релекторов, формирование личных фраз и их согласование.

Названия некоторых видов животных на местном диалекте представителей отдельных коренных народностей, долгое время могли сохранять фонетическую связь с первыми словами своих предков.

Усваиваемый словарный запас, количеством комбинаций слов, увеличивал потенциал знаний человека о неизвестных ему схемах поведения.

Обязательность слов выявлялась потребностью в смысловом определении действий, вовлечённых в конструкцию выстраиваемых фраз, значение которых требовало этого определения. Так озвучивались другие реакции особей и другие названия объектов. Появление новых слов открыло возможность построения, их полностью новых связок, что существенно расширило область мышления, но не всегда оправдывала необходимость в соблюдении содержания самих фраз.

С очевидностью нарушения механизма чередования: «слово-фраза-слово», могло соотноситься неравенство человеческих популяций. Инструментом появления и развития мышления людей была и остаётся их речь.

Совершенствование общественных отношений, стало возможно только с наименованием их субъектов.

Именам собственным предшествовали индивидуальные определения. Они не следовали цели обращения к их обладателю, а ограничивались общим к нему интересом, например, предупреждением о его появлении. Фонетическую основу этих определений могла создавать имитация звуков, издаваемых участниками в той ситуации, которая требовала объединения интересов.

Звуковое обозначение человека применялось только в сочетании с другим постоянным словом, раскрывавшим смысл общей разумной реакции, например, стоять либо, напротив, бежать. Длительность такого способа подачи сигнала, не исключала устойчивость связей в направлении образования будущих традиций – присваивать имена собственные, состоящие из двух и более слов.

Начало выделения лиц стало условием формирования слов, относящихся к качественной стороне жизни первых людей, установленной внутригрупповыми функциональными различиями.

Область внутренних отношений позволила создать первоначальный объём слов, пополнением которого человечество занято до настоящего времени.

С появлением новой части речи прояснилась перспектива развития языка.

Внешним отражением психического состояния людей были их рисунки.

Появление рисунков стало реально с достижением уровня развития речи в объёме, определяемом количеством слов, присутствующих в разных смысловых сочетаниях.

Первые изображения могли быть выполнены на мягком грунте, возможно, на земле, без использования специальных материалов, рукой либо палкой. Опыт бесконтактного способа передачи информации не нов (мечение территории), но идея опыта впервые, была сформулирована в виде знаков, имеющих предметное значение.

Жестикуляция рук и черчение линий по поверхности, имели (имеют) те же физиологические корни внешнего выражения ассоциаций слов, при разговорной или мысленной речи. Пониманием значений ассоциаций, доводя язык жестов до уровня разумных действий, прослеживалась связь между характерными узорами линий и соответствующими понятиями. Со временем, вошедшие в обращение в виде знаков, эти узоры не отражали отличительных признаков самого объекта, а имели любые произвольные очертания.

Знанием предмета изображения знаков, развивалась способность человека в извлечении памятью сохранённых признаков объектов. В знаках соединились пути умножения наглядно-образных связей, может быть, нескольких поколений людей. В результате передачи знаний, заложенных в содержание нарисованных фигур, обновлялись их формы, показывая ход изменений мысленных образов.

Появление узнаваемых контуров воображаемых рисовальщиком объектов, было следствием многократного числа повторов, обозначающих их сигнальных образцов.

Независимость в определении смысловых значений, увиденных человеком изображений, дало понятие рисунка, получившего своё

направление развития. С приданием ему культового характера и совершенствованием техники живописи, в виде сохранившихся символов живописи наскальной – воспитывалась свобода творческих представлений ранних художников, но это было позже.

Вот так начиналась эволюция социальной организации сообщества людей. Видимо, она началась в тот период, когда внутригрупповые отношения вошли в сферу развития их речи. С этого времени были заложены основы общественных институтов.

Роль труда в истории происхождения человечества не соответствует своей заявленной значимости. Рождением речи, открывшей возможность для развития мышления, можно и необходимо объяснять причину появления современных людей.

Примечания:

1. Российский психолог Е.И. Бойко в серии опытов впервые обнаружил явление, которое он назвал «межрефлекторное совмещение информации» «Механизмы умственной деятельности», М., Педагогика, 1976.
2. Впервые представление о рефлекторном характере деятельности головного мозга было развито русским физиологом И.М. Сеченовым в работе «Рефлексы головного мозга», 1863.
3. Выдающийся русский физиолог и психолог И.П. Павлов разработал метод выработки условных рефлексов в труде «Лекции о работе главных пищеварительных желёз», 1897.

Роот Т.В. ©

Факультета психологии МГГУ им. Шолохова

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ, КАК МЕТОД ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация

Статья посвящена описанию и анализу случая игровой терапии, проводимой с подростком с синдромом Дауна. В статье описывается психоаналитический взгляд на задачи подросткового возраста. Влияние на развитие синдрома Дауна. Приводится описание и анализ клинического случая.

Ключевые понятия: психоаналитическая теория, синдром Дауна, контрперенос, конфликт амбивалентности.

У психологов, педагогов, дефектологов и медиков есть большой и пролонгированный опыт оказания коррекционной помощи детям, имеющим какие-либо врожденные заболевания и дефекты, снижающие уровень интеллекта. Часто, за необходимостью научить детей простейшим манипуляциям, привить им навыки самообслуживания и социального взаимодействия, остаются незамеченными трудности другого характера, связанные с ранней психологической травматизацией, семейной историей, психологическим состоянием значимых для ребенка взрослых.

Чаще всего родители видят своей основной задачей помощь своим особенным детям в наилучшей адаптации к обществу, способности получить профессию, найти свое место в жизни. Порой, добываясь этой цели, взрослые не замечают, что детям, в определенные периоды их развития, необходима иная поддержка. Ребенку очень важно чувствовать и понимать, что родители любят и принимают его таким, какой он есть. Это дает ребенку ощущение защищенности, значимости и вселяет в него веру в то, что он может вместе с родителями справиться с любыми трудностями. И если родители способны принимать своего ребенка во всех его проявлениях, могут вытерпеть любые его аффекты, тогда он может проходить кризисные этапы своего развития без значительных затруднений.

Но не все семьи, в силу различных причин, способны помочь детям переживать кризисы развития, быть для них надежной опорой. Часто подобное происходит в семьях воспитывающих аномальных детей.

Сам факт рождения ребенка с тотальными отклонениями в развитии является сильнейшей травмой для родителей. И не всегда им удается справиться с этой потерей, пережить горе, поэтому у них много сил уходит на то, чтобы сохранять собственную способность к функционированию, и в силу этого они не способны обеспечить своему ребенку полноценный психологический уход.

В такой ситуации более остро переживаются семьями кризисные периоды развития ребенка. Изменение его социального и психологического статуса влечет за собой актуализацию первопричиной травматизации, усиление отрицательных аффектов, связанных с появлением на свет аномального ребенка.

Первоначально разрушенный идеалистический образ собственного ребенка, в какой-то момент, приобретя некоторый реалистичный образ, может снова разрушиться, тем самым актуализируя вытесненные или сублимированные страхи родителей, ведя к регрессу их психического функционирования. Естественно, в такой ситуации родителям сложно

выступать поддержкой и опорой для своих детей.

Особенно актуальной данная проблема является в период вхождения ребенка в пубертатный период развития. Наиболее сложный, как психологически, так и физически, для ребенка. В этот период развития могут оказаться особенно острыми поведенческие, соматические и другие проблемы детей. В это время очень важно для семьи иметь возможность получить комплексную психологическую помощь, так как проведение психологической, психотерапевтической работы только с ребенком является мало эффективной и дающей не стойкий результат.

Как отмечалось выше, подростковый возраст является очень важным в частной истории развития каждого человека, поэтому специалисты уделяют ему особое внимание. В психоанализе особое значение предается раннему подростковому (от 10 до 14 лет) возрасту, как наиболее значимому для дальнейшего психического развития. П. Блос в своей работе «Психоанализ подросткового возраста» пишет: «... клинические наблюдения не оставляли сомнения в том, что отклонения в подростковом развитии имеют свое начало, а может быть и источник, в ранней стадии подросткового периода» [Блос, 2010]. Только по завершении подросткового возраста, разрешения задач, связанных с ним, можно говорить о сформированной, стабильной структуре личности.

Для успешного прохождения и завершения подросткового возраста, каждой личности предстоит разрешить определенные задачи. В данной статье будут представлены задачи пубертата, описанные в психоаналитической литературе с опорой на классические психоаналитические понятия трехчастной структуры личности (Ид, Эго и Суперэго), психоаналитического понимания психологических защит, стадий психосексуального развития и психоаналитического взгляда на объектные отношения, как наиболее важные и судьбоносные в процессе развития и формирования любой личности.

П. Блос делит весь подростковый возраст на три периода: ранний, средний и поздний [Блос, 2010]. На каждом этапе ребенку приходится решать определенные задачи, и по мере взросления и развития личности эти задачи усложняются.

Так, на раннем (как уже отмечалось выше, наиболее значимом, по мнению П. Блоса, периоде) подростку необходимо:

- Научиться психологически овладевать физиологическими изменениями своего тела, образа себя.
- Сосредоточиться на отношениях в семье и окружении [Ф. Тайсон и Р. Тайсон, 1998].
- В дальнейшем наиболее важной задачей, стоящей перед подростком становится «выполнение определенных требований половой идентичности» [Ф. Тайсон и Р. Тайсон, 1998].

- В среднем подростковом возрасте, когда начинается период сексуальных экспериментов, могут обостриться бисексуальные конфликты, связанные с выбором объекта. Успешное их разрешение позволяет подростку начать находить объекты вне семьи, фактически на этом этапе развития повторно запускается процесс индивидуации [Ф. Тайсон и Р. Тайсон, 1998]. Этот сложный процесс продолжается вплоть до окончания подросткового возраста.

Успешное разрешение этих задач позволяет сформироваться сильной и интегрированной взрослой личности. Немаловажную роль в этом процессе играют предыдущий опыт ребенка в построении объектных отношений, способность родителей и окружения понимать, принимать и помогать ребенку в этот непростой период его жизни.

В случае если есть неразрешенные внутренние конфликты, непроработаны последствия психологических травм, перенесенных на более ранних этапах развития, или не до конца решенные задачи предыдущих этапов, могут возникнуть проблемы, с которыми самому ребенку и семье будет трудно справиться самостоятельно. В этом случае возникает необходимость обратиться за профессиональной психологической помощью.

В этой статье будет приведен и описан подобный случай работы с девочкой, находящейся в раннем периоде подросткового возраста, и являющейся носителем поведенческой симптоматики. Особенностью этого случая является то, что эта девочка является ребенком с синдромом Дауна.

Одним из основных признаков синдрома Дауна является значительное снижение интеллекта, что только усложняет и тормозит протекание процесса развития личности ребенка, затрудняет его. Сниженный уровень интеллектуального развития тормозит не только процесс развития когнитивных функций, но и накладывает негативный отпечаток на психоэмоциональное развитие ребенка с синдромом Дауна.

На момент начала работы с Ксюшей ей было 12 лет. Симптомы, послужившие поводом для обращения к психологу, носили поведенческий характер и заключались в агрессивном, порой пугающе агрессивном поведении по отношению к членам семьи, kleptomании, навязчивостью в постоянном, патологически необходимом просмотре любимых мультипликационных сериалов и фильмов, озвучиваемое желание Ксюши быть мальчиком. Такая сильная, причиняющая страдание симптоматика привела к тому, что девочка вступила в пубертатный период своего развития с ослабленным расщепленным Эго, что, наряду, с отягощенным синдромом Дауна анамнезом, привело к задержке развития девочки.

Родители были обеспокоены поведенческими проявлениями у их дочери. В силу таких патологий поведения в семье постоянно возникают конфликтные ситуации, особенно острыми бывают конфликты между детьми

(у Ксюши есть младший брат). На момент первой встречи семья переживала кризис вызванный расставанием родителей, отец уехал из семьи, но продолжает принимать участие в решение проблем, связанных с детьми. Это подтверждается его присутствием на общей терапевтической встрече.

На первой встрече Ксюша произвела впечатление агрессивной, замкнутой девочки, она не принимала участия в разговоре, но если ей хотелось, что-либо сказать, она прибегала к услугам матери в качестве переводчика. Девочка шептала ей то, что хотела сказать и мать повторяла это для всех. Ксюша была вооружена несколькими игрушечными пистолетами и автоматом. Она не расставалась с ними на протяжении всей сессии и активно использовала их для выражения своего отношения к участникам диалога. Так, например, когда отец Ксюши рассказывал о происходящих в их доме скандалах и о роли девочки в них, она могла направить на него дуло пистолета, имитируя выстрел.

Итогом этой встречи стала договоренность о начале терапевтической работы для девочки с дальнейшим включением в терапию и других членов семьи. Было принято решение начать работу в рамках игровой терапии, с психоаналитическим взглядом на проблемы и личность клиента. Необходимо описать формат работы с пациенткой. Была выбрана схема работы один раз в неделю, с продолжительностью сессии 45 минут. С девочкой работали два терапевта.

Как отмечает А. Холдер в своей статье «Перенос, контрперенос и частота сессий в психоаналитическом процессе» отмечает, что терапевт является для клиентом не только объектом переноса, но и выступает в роли нового объекта, с которым ребенок может получить новый опыт, а следовательно реализовать новые идентификации [Дж. Циангиса, А. – М. Сандлер, Д. Анастасопулоса, Б. Мартиндейла, 2005]. Такой формат работы позволяет терапевтам выступать в качестве альтер-эго своего коллеги, показывать друг другу различные стороны терапевтической ситуации, возможные интерпретации высказываний и действий ребенка. Предоставлять пациентке в два раза больше возможности для приобретения нового опыта.

Работа в тандеме дает возможность более объемно и широко взглянуть на симптоматику пациента и полнее разрабатывать тактику и стратегию работы в терапии. Нестандартный формат работы, два терапевта один клиент, позволяет шире пользоваться различными методами психотерапии. Так и в данном случае в сессии игровой терапии были включены элементы психоаналитической психодрамы: терапевты играли роли назначенные девочкой, играли по ее правилам. Повторение таких элементов из сессии к сессии позволило терапевтам выступать в роли составляющих внутриспсихического пространства пациентки, своими действиями показывать девочке, как может реагировать человек на различные ситуации. Это

позволяет ей приобрести новый опыт, интегрировать его в свое пространство и сформировать новый более здоровый паттерн поведения.

В начале терапии Ксюша из сессии в сессию играла с терапевтами в одну и ту же игру, она стреляла из пластиковой палки в терапевтов, а затем оживляла их с помощью этой же палки. Второй акт этой игры заключался в смене ролей, Ксюша настаивала на том, чтобы терапевты сначала убивали ее, выстреливая из пластиковой палки, а затем оживляли её. При этом, способ оживления для пациентки был совершенно другим (терапевтам необходимо было еще понять, как именно правильно оживить девочку), чем для терапевтов. Тем самым девочка указывала ощущаемую ей разницу между терапевтами и ей, необходимость более «сложной процедуры перерождения-воскрешения» для нее. Такое действие продолжалось многократно в сессии, олицетворяя фантазии девочки о перерождении и появлении новой, совершенно иной Ксюши, лишенной всех отвергаемой девочкой черт её личности и характера.

Гипотеза о причинах сегодняшнего состояния девочки следующие. Первопричиной подобного состояния ребенка является эмоциональная недоступность матери, отстраненный, отвергающий свою дочь отец, иными словами, неблагоприятное и эмоциональное состояние родителей, тяжело переживающих утрату по рождению ребенка с тяжелой патологией. Это могло стать одной из причин, по которой им не удалось выстроить прочные отношения, стать полноценной родительской парой. В связи с этим они не могут быть примером здоровых отношений, выступать ресурсной эмоциональной поддержкой для своих детей. И как следствие, у девочки не нашлось необходимого семейного, системного ресурса для проживания и успешного завершения Эдипова комплекса, т.е. в основе её состояния может, также, лежать и инфантильное сексуальное влечение к отцовской фигуре.

Рождение аномального ребенка стало сильной травмой для матери девочки. Её депрессия отразилась на способности слышать, понимать и удовлетворять потребности ребенка (основа психологических проблем в будущем, как самой матери, так и её девочки).

Рождение аномального ребенка спровоцировало конфликт амбивалентности у матери. На одном полюсе, которого находится естественное стремление матери любить свое дитя, а на другом чувства и эмоции, возникающие в результате полученной ей нарциссической травмы.

В этой связи и возникает необходимость оказания комплексной психологической помощи семье, т.к. непроработанные внутренние конфликты амбивалентности родителей, не завершённая работа горя, могут свести на нет все достижения терапевтической работы с ребенком. Поскольку исчезновение из жизни семьи носителя симптома общесемейной проблемы, ставит её перед фактом наличия системных, тотальных нарушений, что может послужить причиной развала всей системы.

Неразрешенные эдипальные задачи обострились во время вхождения девочки в пубертатный период развития, и наложились на новые трудности, связанные с взрослением девочки.

Сложные, негативноокрашенные отношения с младшим сиблингом могут быть следствием ревности и зависти к нему. В семье транслируется и практически не скрывается дескреминирующее отношение к старшей девочке, что вызывает у неё чувство оскорбленности и несправедливости.

Если представить структуру этой семьи, то становится понятно, что Ксюша в этой семье является носителем и транслятором системного нарушения, она консолидирует в своей симптоматике основные проблемы, тем самым позволяя остальным членам семьи сохранять относительную сохранность их психического здоровья. До определенного момента такое положение дел спасало семью, как систему, от развала, было её стабилизатором. Возможно, что изменение психологического статуса девочки, начало у неё периода полового созревания спровоцировало обострение прежних непроработанных конфликтов и последствий травм предыдущих периодов развития, что сделало её симптоматику совершенно невыносимой для остальных членов семьи.

Основной задачей терапии было предоставление ребенку возможности контенировать эмоции и чувства, иметь возможность научиться справляться с эмоциями, используя свое внутриспсихическое пространство, иными словами, терапия должна помочь девочке вернуть способность к переработке и контенированию её аффективных переживаний. Терапевтический процесс был призван помочь выявлению и разрешению причин возникновения патологических симптомов.

Глобальной задачей терапии является интеграция личности девочки, и как следствие, усиление Эго, его способности ограничивать влечения Ид, а также принятие и включение во внутреннее представление о себе образ нового тела. Тем самым способствуя разрешению конфликта амбивалентности, возникшего у ребенка в силу неоднозначного принятия её родителями, которые, в свою очередь, не смогли разрешить свой внутриличностный конфликт, связанный с их личной жизненной историей и появлением на свет аномального ребенка.

С точки зрения терапевтов, работавших с девочкой, проявление поведенческой симптоматики может быть следствием нескольких причин: психологических травм, обусловленных жизненными перипетиями, такими как разрыв отношений родителей, изменение тела в пубертатном периоде развития, бессознательное подтверждение родителями неполноценности девочки.

Симптомы Ксюши могут являться попыткой избавиться от мучающих фантазий о перерождении, возможности изменения. Фантазийное ассоциирование себя с мультипликационными героями, которые способны

изменить врага, сделав из него хорошего и доброго, является поиском чудесного исцеления, т.е. являются фантазия всемогущества. В своих фантазиях она превращается в способного победить любого врага охотника за приведением, богатыря. Ксюша красочно и подробно описывала большой дом, в котором она живет на одном этаже с охотниками за приведениями, её друзьями, а её реальная семья, располагается этажом ниже. Тем самым девочка пытается справиться с чувством собственной ущербности, отличности от других членов её семьи, справиться с ревностью, гневом и другими острыми аффектами, порождаемыми реальной жизнью.

Любимыми героями девочки являются мужчины: героические, смелые, всегда побеждающие. Возможно, что в основе этой эмоциональной привязанности к любимым фантазийным образам лежит зависть к пенису младшего брата, который дает ему явное преимущество перед пациенткой. Ксюша может бессознательно думать, что если бы она родилась мальчиком, мужчиной, то имела бы право на все привилегии, на которые сейчас имеет право её брат. Эти бессознательные стремления были так сильны, а Эго так слабо, что не могло защититься от поглощения фантазиями Ид, было ими частично затоплено. Чтобы защититься, эти поглощающие фантазии посредством психологических защит были вытеснены в навязчивые образы и потребность быть в постоянном контакте с любимыми персонажами, идентифицироваться с ними. В конечном итоге, эти образы стали носить галлюцинаторный характер, что явным образом проявилось в ходе терапии. Довольно часто в процессе игры в убиение-воскрешение, «всемогущая» Ксюша, убив, в очередной раз, своих терапевтов, перешептывалась, подавала знаки кому-то невидимому, как казалось со стороны договариваясь с ним о чем-то. Этим кем-то мог быть персонаж из её любимого мультсериала, с которым она общалась.

Фантазии стали убежищем девочки, позволяющим ей спрятаться от угрожающей, несправедливой реальности. Свое бессознательное стремление быть мужчиной пациентка показывала и в предпочитаемой одежде, в выборе игрушек. Она практически всегда ходила с оружием, из которого стреляла, порой выражая этим свое отношение к окружающим, или отыгрывая бессознательные фантазии.

Фантазии являются вытесним психическим контейнером, который в силу негативного опыта взаимодействия с первичными объектами не смог быть сформирован во внутриспсихическом пространстве девочки.

По мере укрепления Эго, интеграции личности девочки, возрастания её способности принять свою женскую сущности, она менялась и внешне, становясь более женственной и меняя оружие на элегантные сумки.

Пространство зала для игровой терапии становится для Ксюши местом, где можно открыто выражать свои импульсы и желания, чувствовать безоценочное принятие со стороны терапевтов. И как следствие, это

помогало девочки лучше функционировать в повседневной жизни. Это поле было насыщено различными аффективными переживаниями, как пациентки, так и терапевтов.

В энергетическом поле терапии явным образом можно отследить контрпереносные реакции терапевтов, являющихся отражением внутреннего состояния пациентки, а также личных эмоциональными переживаниями терапевтов. В силу специфичности организации личности пациентки, терапевты часто выступали в роли неинтегрированных, выброшенных во вне частей психики клиента. Своими интерпретациями и действиями терапевты помогли Ксюше увидеть и принять эти отвергнутые ею части.

В настоящее время терапевтический процесс продолжается в том же режиме. На данном этапе работы мы столкнулись с тем, что семья, почувствовав угрозу, исходящую от улучшения состояния Ксюши, попыталась сделать попытку прервать процесс лечения. Однако, пока деструктивные импульсы и желания больного всегда оставаться таковым не смогли победить, еще сохраняется тонкая нитка, дающая силы этой семье оставаться в рамках психотерапевтического процесса.

Литература

1. Блос П. (2010) Психоанализ подросткового возраста.
2. А. Холдер. Перенос, контрперенос и частота сессий в психоаналитическом процессе // Контрперенос в психоаналитической психотерапии детей и подростков под ред. Дж. Циантиса, А. – М. Сандлер, Д. Анастасопулоса, Б. Мартиндейла. Когито-центр.
3. Крис Антон О. (2007) Свободные ассоциации: Метод и процесс.
4. Филлис Тайсон и Роберт Тайсон (1998). Психоаналитическая теория развития.

Сидоров А.В. ©

Аспирант ГОУ ДПО СПбМАПО Росздрава

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОБЛЕМЫ ОЖИРЕНИЯ

Традиционно исследования ожирения и пищевого поведения не были связаны друг с другом и проводились в рамках разных подходов. Ожирение рассматривалось как медицинское заболевание, имеющее генетическую и метаболическую природу, наиболее эффективными способами лечения

© Сидоров А.В., 2011 г.

которого считались диета, лекарственные средства или хирургическое вмешательство [Бессесен, Кушнер, 2006; Ожирение (клинические очерки), 2007]. В противоположность этому, в психиатрии и психотерапии нарушения пищевого поведения (нервная анорексия, булимия, чрезмерное переедание) рассматривались как синдромы, существующие преимущественно в западной культуре, возникающие в обществах с чрезмерным акцентом на проблемах веса, формы и внешнего вида, эффективно излечиваемые с помощью когнитивно-поведенческой и семейной психотерапии [Малкина-Пых, 2005; Менделевич, 2005].

Традиционно нервная анорексия и булимия считались полностью обособленными от ожирения. Нарушения пищевого поведения рассматривались как синдромы, существующие в западной культуре, возникающие в обществах с чрезмерным акцентом на проблемах веса, формы и внешнего вида, эффективно излечиваемые с помощью когнитивно-поведенческой и семейной психотерапии. В противоположность этому ожирение рассматривалось как медицинское заболевание, имеющее генетическую и метаболическую природу, наиболее эффективным способами лечения которого считались диета, лекарственные средства или хирургическое лечение.

В настоящее время считается, что такая поляризация в корне неудачна, необходимо конвергентное совместное исследование и лечение нарушений питания и ожирения, что послужит достижению лучшего понимания психологических аспектов ожирения и биологических и генетических аспектов нервной анорексии и булимии.

Накопленный эмпирический опыт показывает, что между нарушениями питания и ожирением существует ряд связей. В частности, озабоченность собственным телом, нездоровая диетическая практика связаны с развитием, как нарушений питания, так и с ожирением. С ними обоими также ассоциируется депрессия, тревога и другие эмоциональные нарушения. Пищевые кутежи (Binge-Eating) характерны как для людей с нарушениями питания, так и с ожирением. По мнению J, Ternouth A Day и DA. Collier [2009], между нарушениями питания и ожирением сходство в фенотипе (чрезмерные попытки контроля веса, чрезмерное переедание) и в факторах риска (низкая самооценка, внешний локус контроля, пренебрежение и насилие в детстве, соблюдение диет, воздействие СМИ, обеспокоенность образом тела)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нервная анорексия, булимия и переедание связаны с ожирением по клиническим характеристикам, этиологии и лечению. Это сходство привело исследователей к постулированию трансдиагностической модели, которая интегрирует основные особенности нарушений питания и ожирения. Д. Вилиамсон [2002] сообщил об исследовании нарушений питания и ожирения, в котором были

обнаружены 4 основные фактора, объясняющие нарушения питания и ожирение: чрезмерное переедание, страх полноты и соответствующее компенсирующее поведение, стремление к стройности, величина массы тела

Так, например, для ожирения характерен низкий и средний уровень переедания, низкий уровень страха полноты и соответствующего компенсаторного поведения, низкий уровень стремления к стройности и высокий индекс массы тела. Для анорексии характерен низкий уровень переедания, высокий уровень страха полноты и соответствующего компенсаторного поведения, стремления к стройности, низкий индекс массы тела.

Практическое значение данной модели состоит в том, на ее основе была разработана получившая широкое распространение когнитивно-поведенческая психотерапия нарушений питания и ожирения

В нашей стране конвергентные изучение нарушений питания и ожирения было проведено в исследованиях А.В. Вахмистрова., Т.Г. Вознесенской, С.И. Посохова (2001) Авторы использовали Нидерландский опросник питания для выявления ограничительного, эмоциогенного, экстернального стилией пищевого поведения и провели клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении. Так же были проведены различные исследования клинических и психологических характеристик женщин с алиментарным ожирением [Ю.Л. Савчикова, 2005; О.И. Салмина-Хвостова, 2008; и др.]

В целом конвергентные изучение нарушений питания и ожирения в нашей стране находится на начальном этапе и современные достижения западных ученых и практиков в этой сфере не только не нашли своего применения в нашей стране, но и пока еще не были в достаточной степени проанализированы.

Литература

1. Бессесен Д.Г., Кушнер Р. Избыточный вес и ожирение. М.:БИНОМ, 2006.
2. Вахмистров А.В., Вознесенская Т.Г., Посохов С.И. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Журнал неврологии и психиатрии. 2001. N 12. С. 19-24.
3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2005.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие для вузов. 5-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2005.
5. Ожирение (клинические очерки) / под ред. Барановского А.Ю., Ворохобиной Н.В. СПб.: Диалект, 2007.
6. Савчикова Ю. Л. Психологические особенности женщин с проблемой веса: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 208 с.
7. Салмина-Хвостова О. И. Расстройства пищевого поведения при ожирении (эпидемиологический, клинико-динамический, превентив-ный, реабилитационный аспекты): автореф. дис. ... д-ра. мед. наук. Томск, 2008. 44 с.

8. Day J, Ternouth A, Collier DA. Eating disorders and obesity: two sides of the same coin? *EpidemiolPsichiatr Soc.* 2009 Apr-Jun;18(2). 96. P.100.
9. Williamson Donald A. Martin Corby K. Stewart Tiffany et. al. Psychological aspects of eating disorders Best Practice & Research Clinical Gastroenterology. 2004. Vol. 18, № 6. P.1073–1088.

Сорокин И.С. ©

Аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Курганский
государственный университет

К ВОПРОСУ О РАССМОТРЕНИИ ПОНЯТИЯ СТРУКТУРЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ, С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Интернет-зависимость, ведет личность к саморазрушению. Воздействует на психику находясь под влиянием Информационного пространства, субъект может перестать отдавать осознанный отчет своим действиям, тем самым, погружаясь в собственный психический мир, создаваемый им под воздействием информации среды, отходит от реальности, проблем и обязанностей, возложенных на него обществом.

Исключительная индивидуальность виртуальной реальности роднит ее с реальностью сновидения и другими ее онтологическими прототипами[3]. В результате полученный мнимый практический опыт из виртуального мира Интернет-аддикты способны перенести в реальный, что приведет к дальнейшим психологическим, а порой и физическим травмам Интернет-зависимых. Не различая границ виртуального и реального мира своими действиями Интернет-зависимые люди дестабилизирует общество.

Многочисленные методики и критерии определения понятия Интернет-зависимости характеризуют с различных сторон данный тип зависимости; одни исходят из психосоматических симптомов (Менделевич В.Д., 2009; Pratarelli et al., 1999; Shapira et al., 2000; Young K., 1997), которые представлены как патологические формы расстройства влечения и поведения субъекта [1]. Х. Шаффер (Shaffer, 1996) подчеркивал, что новые технологии и Интернет являются относительно надежными и сильными современными средствами изменения эмоционального состояния, то есть реализации различных форм аддиктивного поведения[5]. Другие авторы рассматривают Интернет-зависимость как сугубо психическую, связанную с личностными качествами субъекта (Егоров А.Ю., 2009; Жичкина А.Е., Белинская Е.П., 2004)[1].

Односторонне рассматривая проблему Интернет-зависимости, либо исходя из симптомов, часть которых вызвана целенаправленным психическим воздействием Интернета на пользователя, либо исходя из рассмотрения отдельных психических качеств Интернет-зависимых пользователей, может привести к составлению неэффективной психологической программы по профилактике и коррекции Интернет-зависимого поведения.

Вследствие этого, проблему Интернет-зависимости, уместно будет рассматривать с позиции субъектных качеств личности. Рассматривая отношение субъекта к Интернету (к Информационному пространству) исходя из его внутренней позиции, психических качеств и особенностей влияния Интернет-среды на психику, приводящих к нарушению поведения.

Рассматривая структуру субъектной позиции личности и ее степень влияния на уровень Интернет-зависимости, рассматриваем взаимодействие субъекта деятельности и Интернет-среды через понятия «Общество» и «Интернет» и соответственно эти понятия могут пересекаться, или одно понятие может входить в другое понятие. Схема видов взаимодействия Интернет и общества, представлена на рисунке 1.

Об Интернет-зависимости можно говорить, когда субъект в своей деятельности, исходит из своей внутренней позиции, ставя понятие «Общество» и «Интернет» в пересечение (вариант В), или же «Общество» входит в понятие «Интернет» (вариант С).

Какой бы не была деятельность человека, в современном мире она на уровнях социального, инженерного, информационного взаимодействий, может происходить как в социуме, так и в Интернет-среде. Зачастую, информационные технологии предпочтительнее традиционным. Так как информационные технологии способны максимально реализовывать принцип эффективности.

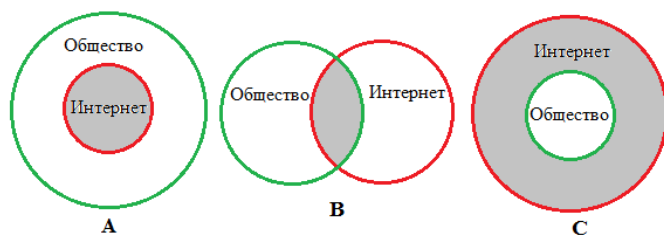


Рис. 1. Виды взаимодействия Общества и Интернет-среды.

Рассматривает принцип эффективности, как главный функциональный принцип в структуре самоопределения субъекта, который находит выражение, с одной стороны, в максимизации достижения цели деятельности при

минимуме ресурсных затрат и, с другой стороны, в максимизации возможностей развития в деятельности субъекта[2].

Таким образом, благодаря Интернет-технологиям, повышается производительность при реализации поставленных задач и осуществление информационной деятельности людей. Следует отметить, что имеется и обратная сторона Интернет-среды.

В Интернете не существует никаких правил и норм социального поведения, все правила в Интернете диктуются создателями серверов, которые они сами и создали исходя из своих побуждений и/или нормативных законов конкретной страны. Интернет пользователю предоставлен выбор: согласиться с этими требованиями или нет, или создать свои собственные требования для себя.

Практически абсолютная анонимность и свобода действий приводит к тому, что в коммуникативных виртуальных реальностях изначально отсутствуют социальные нормы как таковые. В Сети неприменимы законы реального мира: они не то, чтоб отвергаются или не признаются, а просто естественным образом оказываются нереальными, невыполнимыми изначально. В Сети происходит размывание не только пространственных границ, но и границ общества, культуры[3].

Человек с устойчивой психикой способен противостоять тем нормам Интернета, которые противоречат морали того общества, где он вырос и здравому смыслу. Человек с неустойчивой или еще с несформированной психикой, а это зачастую дети и подростки, не способны устоять под натиском колоссальной информации, что потоком обрушивается на него. Устоять и не принять как догму, правила каких бы то не было сайтов или определенных нормативных актов, принятых некоторой группой людей в Интернете. И не принять данные нормы как свои собственные, способны люди с устойчивой внутренней позицией, с развитыми эмоционально-волевыми качествами и морально-нравственными взглядами, то есть с развитой субъектной позицией, направленной на взаимодействие с обществом.

В определении Интернет-зависимости, как психической зависимости, в результате несформированной субъектной позиции исходим из следующего:

1) Выполняемые действия субъекта в Интернет-среде для человека могут носить разный характер. Действия могут быть определены принципом эффективности, при этом понятие «Интернет» входит в понятие «Общество», то есть данные действия имеют одинаковую ценность, как для субъекта так и для общества. И действия, которые в полной мере могут не отображаться принципом эффективности, имеют ценность на личностном уровне восприятия мира.

2) При определении Интернет-зависимости подробно не рассматриваем то, что для человека является ценностью на данный момент; нам интересно, где он ее реализует, находясь в Интернет-среде или вне ее. Там, где ему

больше нравиться реализовывать свои потребности, то есть выбор способа реализации действий.

На выбор человека оказывают влияние много факторов, один из которых эмоциональное состояние, которое определяется эмоционально-волевой регуляцией деятельности человека [4]. Эмоциональное состояние оперирует такими понятиями как «хорошо», «плохо», «ужасно», «великолепно», тем самым происходит оценка того или иного действия.

Побудительность эмоционального компонента выступать в роли эмоционального «маяка», указывающего направление для концентрирования усилий, а задача оптимизации ресурсных затрат решается с помощью волевой регуляции [2].

Для определения и понятия «Интернет-зависимость», введем понятие «социально-психологический показатель» и разобьем его на два класса. Под социально-психологическим показателем рассматриваются любые действия субъекта деятельности, будучи пользователем Интернета, вне зависимости от частоты выхода и времени пребывания в Интернет-среде, и находящегося в социальной, общественной среде.

К первому классу социально-психологического показателя отнесем те действия субъекта в Интернет-среде, обусловленные максимально-быстро удовлетворить свои потребности и/или повысить производительность. Данные действия он может удовлетворить и без помощи Интернета. Время пребывания в Интернете осознанно ограничивается по времени и цели действия.

Деятельность субъекта осмысленная, направлена на решение проблемной ситуации, удовлетворения потребностей. Имеется альтернативная возможность осуществления своих потребностей в не Интернет-среде. При этом, эффективность деятельности в Интернет-среде выше или на относительно одинаковом уровне при выполнении аналогичных действий в обществе. Выполняемые действия в Интернет-среде носят равную эмоционально-ценностную и эмоционально-волевою окраску или ниже по сравнению с социальной средой.

Ко второму классу социально-психологического показателя отнесем действия, направленные на удовлетворение потребностей в Интернете, которые имеют ценность для человека только тогда, когда он находится в Интернет-среде. В обычной жизни эти действия для него малозначимы. Хотя возможно, до признания их субъектом более ценными в Интернет-среде, они были столь же ценными и в обыденной жизни.

Альтернативная возможность осуществлять аналогичные действия в обществе, направленные на удовлетворение потребностей менее эмоционально привлекательны, чем осуществление их в Интернет-среде. В действиях субъекта эмоционально-волевой контроль, направленный на выполнение социально-адекватных действий минимальный.

Введя классы социально-психологического показателя тем самым мы разграничили Интернет-зависимых от Интернет-независимых подростков и причислили к Интернет-зависимым всех тех, чьи действия в Интернете можно отнести ко второму классу социально-психологического показателя. К ним так же можно отнести Интернет-зависимых, у которых была иная психическая зависимость, например, игровая зависимость, видео зависимость, зависимость от общения и так далее. Если они свою зависимость осуществляют при помощи Интернета и эмоционально-волевое содержание данных действий становится в Интернете гораздо ценнее для них, нежели в социуме. Так как перенос с позитивной эмоционально-волевой окраски своих действий в Интернет, связанных с прежней зависимостью, может породить новую зависимость уже от Интернета.

Таким образом, понятие «**Интернет-зависимость**» рассматривается нами как действия субъекта в Интернете обусловленные высокой эмоциональной привлекательностью, и не способностью осуществлять эмоционально-волевой самоконтроль деятельности, осознанно направляя ее на вид деятельности, которая полноценно бы отвечала принципу эффективности, рассматривая деятельность, как деятельность в обществе.

Данное определение в полной мере отражает то, что субъект находясь в Интернет-среде реализует свою деятельность, исходя из своих целей, но сам не осознает свою степень вовлеченности в Интернет.

Таким образом, Интернет-зависимость рассматривается в следствии дисгармоничного развитие субъектной позиции личности, как под воздействием Интернет-среды, и как результате проявления асоциальной внутренней позиции личности. Следовательно, развивая субъектные качества, сводим к минимуму степень влияния Интернет-среды на субъекта, развивается самосознание и эмоционально-волевой самоконтроль, обеспечивающий развитие субъекта в русле социального взаимодействия в обществе.

Литература

1. Егоров А.Ю. Интернет-зависимости/ Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития/ ред.-сост. А.Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2009, С.29-55.
2. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Тбилиси — 1989. -39с.
3. Кирик Т. А. Виртуальная реальность и ее онтологические прототипы: Монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 134с.
4. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии. автореферат дис. доктора психологических наук/ Чумаков М.В. Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2007. -47с.
5. Shaffer H.J. understanding the means and objects of addiction: Technology, the Internet and gambling// Journal of Gambling Studies. 1996. Vol. 12. №4. Pp. 461-469.

Старикова А.В. ©

Аспирант психологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ЧТЕНИЕ В ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Настоящее время характеризуется стремительным развитием информационных и компьютерных технологий, которые влияют на все сферы жизни общества и виды деятельности людей. В частности, они прочно обосновались в обиходе семьи. Практически каждый, так или иначе, контактирует с компьютером: дома, на работе, в школе. Происходит внедрение новых форм взаимодействия человека с миром посредством третьего элемента – машины. Любые технические и культурные новоприобретения в культурно-историческом контексте влекут за собой изменения в глобальном масштабе. Появление письма инициировало колоссальный скачок эволюции материальной и духовной культуры, в том числе развития психики и её интеллектуальных функций (Клике, 1983). Книгопечатание повлияло на дальнейшее формирование и направление развития человеческого общества, особенностью которого стала доступность информации и накопление индивидуальных знаний в горизонтальном направлении. В своем историческом обзоре М. Маклюэн, оценивая современный ему технический уровень развития цивилизации, отметил приближающуюся новую эру, где на смену человеку читающему, или «типографскому человеку», придет новый – телезритель, потребитель аудиовизуальной продукции. В своей работе автор также говорит о том, что логическое мышление постепенно будет вытеснено «клиповым», основанным на ассоциативных связях (Маклюэн, 1985).

Информационные технологии, к которым причисляют компьютерные, масс-медийные, интернет-технологии, позволяют расширить возможности человека в познавательной, коммуникативной, развлекательной сфере, при этом изменяя структуру самой деятельности (Войсункинский, 2001). Проводя линию, параллельную линии отечественной концепции Л.С. Выготского, а точнее, продолжая ее, ряд исследователей рассматривают взаимодействие с компьютером как опосредованную или переопосредованную деятельность, ранее уже опосредованную другими знаками и знаковыми системами (Коул, 1998; Харитонов, 1978).

Внедрение информационных технологий в жизнь человека необходимо рассматривать как сложившийся факт, исторический контекст жизни современного общества, вызывающий ряд новых феноменов, которые требуют

© Старикова А.В., 2011 г.

изучения. В настоящее время подобными теоретическими и эмпирическими задачами занимаются многие отечественные (Бабаева, Войскунский, 1998; Зинченко, Моргунов, 1994; Носов, 2000) и зарубежные (Коул, 1998, Форман, Вильсон, 1998) психологи.

Особое внимание необходимо уделить такому, связанному с информационными технологиями феномену культуры, как компьютерная виртуальная реальность, здесь наиболее ярким примером может служить компьютерная игра. Компьютерная игровая виртуальная реальность имеет определенный принцип построения, который заключается в том, что вся полнота физической и социальной реальности редуцируется до набора отобранных признаков. Освоить такую редуцированную реальность и осмысленно действовать в ней проще, чем в реальной жизни. (Дернер, 1997).

Именно поэтому компьютерные игры становятся столь привлекательными как для взрослых, так и для детей.

В этой связи возрастает научный интерес к проблеме «ухода» в компьютерные игры детей младшего школьного возраста, которая сопровождается снижением интереса к учению, чтению и другим видам досуга. Данные исследований, связанных с этой тематикой, достаточно противоречивы, а психологи и педагоги, занимающиеся этими вопросами, не имеют единого мнения. Одни отрицательно относятся ко всякому внедрению в жизнь детей до определенного возраста компьютеризированной среды (Зинченко, Моргунов, 1994, Форман, Вилсон, 1998), другие подчеркивают позитивный характер взаимодействия ребенка и компьютера. Третьи рассматривают проблемы не в дихотомическом ключе, а стремятся определить границы использования новейших технологий в жизни детей.

В отечественной психологии сложилась определенная традиция понимания роли игры в развитии ребенка и вообще определения самого феномена игры. Д.Б. Эльконин в своих работах достаточно подробно рассматривал этапы становления игры и ее необходимость для дальнейшего развития ребенка. Компьютерные игры по своей структуре отличаются от игр в традиционном понимании. Следует признать, что компьютерная игра, даже развивающего типа, не дает необходимых для нормативного развития новообразований. Виртуальная игра не дает ощутить («потрогать») трехмерность пространства, в отличие от манипуляций с предметом. Увлечения компьютерными играми в дошкольном возрасте могут повлиять на развитие образно-ролевой игры, которая необходима для формирования навыка ведущего типа игры дошкольника – сюжетно-ролевого. Во время такой компьютерно-игровой деятельности ребенок не создает для себя роли. В компьютерной игре он играет уже в готового героя, происходит слияние Я-образа и образа героя игры, простое отрешение от реальности.

Выделяют два основных направления исследований в области

взаимодействия ребенка с компьютером. Первое - влияние компьютерных игр на особенности развития личности, социальную адаптацию ребенка и его познавательное развитие. Второе, более малочисленное, рассматривает предпочтение игр детьми в зависимости от особенностей характера ребенка, а также анализ игр, созданных самими детьми. К эффектам компьютерной игры в сфере социального и личностного развития ребенка относят привыкание, усвоение стереотипов агрессивного и враждебного поведения, полоролевых стереотипов и воздействие на особенности характера играющих.

В исследовании П. Гриффина (1988) было выделено два типа мотивов, заставляющих детей и подростков вновь и вновь обращаться к компьютерной игре. Первый мотив связан с ощущением удовольствия от самой игры, когда процесс возобновляется ради результата, удовлетворения мотива достижения, возможного соперничества с другими игроками. При этом типе мотивации игра сочетается с другими видами деятельности, ребенок нормально общается с окружающими, а к компьютерной игре обращается во время отдыха, досуга. Второй мотив патологичен и связан с желанием уйти от реальности в мир игры. Причиной такого увлечения компьютерными играми может стать неспособность ребенка справляться с проблемами повседневной жизни, учебой, сложные отношения с родителями, сверстниками. Игра в таком случае является формой реакции на стресс, способом ухода от действительности, выражением ощущения беспомощности. Компьютерная игра для такого ребенка становится основным времяпрепровождением, он теряет интерес к другим занятиям (Макалатия, 1996; Гриффитс, 2002; Янг, 1998).

В исследованиях увлеченности компьютерными играми младших школьников были выделены три основных мотива, влияющих на степень увлеченности: удовольствие (80%), развлечение (58%) и мотив достижения (49%) (Смирнова, Радева, 2000). К. Хеетер полагает, что основным мотивом игры в виртуальные игры является получение от нее удовольствия, так как игра воспринимается как развлечение (Хеетер, 1994).

К привлекательным сторонам компьютерных игр для ребенка можно отнести:

- наличие собственного (интимного) мира, в который нет доступа никому, кроме него самого;
- отсутствие ответственности;
- реалистичность процессов и полное абстрагирование от окружающего мира;
- возможность исправить любую ошибку путем многократных попыток;
- возможность самостоятельно принимать любые (в рамках игры) решения, вне зависимости оттого, к чему они могут привести.

Одновременно со все большим интересом детей младшего школьного возраста к компьютерным играм снижается их интерес к обучению в школе и

к чтению как досуговому виду деятельности.

О серьезности ситуации свидетельствует число конференций, посвященных данной тематике, в ходе которых обсуждаются вопросы снижения читательской аудитории, трудностей обучения навыку чтения в школах, отсутствия мотивации к чтению, проблемы, связанные со смысловым аспектом этого процесса. Полученные данные PISA (Program for International Student Assessment), где проверялся уровень знаний, в частности, грамотное чтение, понимаемое как умение осмыслить и использовать полученные путем чтения знания (Э.А. Красновский, К.Н. Поливанова), различные исследования, направленные на понимание художественного текста (Л.А. Мосунова, С.А. Тарасова), открывают ряд новых проблем, связанных с чтением и с уровнем образования вообще.

В отечественной психологии традиционно уделялось большое внимание формированию учебных навыков в письменной речи и чтению (Эльконин, 1959, 1973, 1994; Давыдов, 1986; Ляудис, Нигуре, 1984; Талызина, 1995:). Однако, сегодня в центр внимания выдвигаются не столько вопросы формирования самого процесса чтения (звуко-буквенный анализ), сколько мотивационные и смысловые компоненты чтения. Этому посвящены работы российских (Заманкова, Макеева, 2003; Чудинова, 2001), и зарубежных (Бейкер, Вигфилд, 1999) авторов.

Чтение – универсальный учебный навык, который необходим при выполнении любого задания, действия в школе. Неполноценное овладение навыком чтения приводит к тому, что этот навык не используется в полной мере, а значит, не достигается оптимального способа обучения. Для таких детей чтение становится рутинной, мучительной деятельностью, которая связана с напряжением и отрицательными эмоциями, следовательно, страдает уровень успеваемости и учения. В этом случае чтение книг для удовольствия, для досуга, практически исключается. В процессе чтения необходима активность самого читателя, который вслед за автором, вместе с ним, создает совместную реальность. А это возможно только когда технический уровень навыка чтения и уровень понимания прочитанного достаточно сформированы. В противном случае происходит поиск другого способа получения информации и впечатлений. Одним из таких способов становится компьютерная игра, не требующая освоения сложных многокомпонентных навыков. В компьютерной игре вымышленная реальность уже представлена, характеристики персонажа уже заданы, от игрока требуется только следовать предложенной стратегии. И, выбирая между трудоемким процессом сотворчества во время чтения и более легкой пассивной позицией ведомого в игре, ребенок с большей охотой идет по второму пути.

Таким образом, увлечение компьютерными играми в младшем школьном возрасте с высокой долей вероятности может свидетельствовать о

неблагополучии и трудностях в других сферах развития ребенка. С одной стороны, сталкиваясь с трудностями школьного обучения и имея опыт взаимодействия с информационными технологиями, такими, как телевидение, компьютерные игры, ребенок естественным образом выбирает более простой и приятный для себя способ преодоления этих трудностей. В данном случае – это уход в мир, где у ребенка все получается без усилий. Это наводит на мысль, что вероятным изначальным фактором, который говорит об увлеченности компьютерными играми, может стать уровень тревожности. С другой стороны, компьютерные игры становятся причиной неуспеваемости школьников как отвлекающие и предлагающие совершенно другой тип деятельности, чем обучающие программы. У детей, которые увлекаются компьютерными играми, в связи с недостаточностью сформированности навыка чтения, меняются иерархии интересов и мотивационных предпочтений, отношение к школе. Остается открытым вопрос, сможет ли чтение конкурировать с компьютерными играми в нише досугового времени препровождения, если этот навык будет скорректирован как в техническом плане, так и на уровне понимания, что снимет с этого процесса лишнее напряжение.

Эта проблематика требует дополнительного изучения, которому будет посвящено наше исследование. Его актуальность связана и с отсутствием методик, которые могли бы определять увлеченность компьютерными играми у младших школьников. Разработка такого методического материала является одной из задач нашей работы.

Литература

1. Абраменкова В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка. М., 2006;
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2005;
3. Гриффин П., Коул М. Диалог с будущим через сегодняшнюю деятельность // Познавание и общение. М.: Наука, 1988;
4. Ляудис В.Я., Негуре И.П. Проблема формирования письменной речи в начальной школе. Психологические основы программированного обучения под ред. Талызиной Н.Ф. Изд-во Московского университета, 1984;
5. Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Вып. VII / Под ред. В. С. Собкина. М., 2000;
1. Соколова Л. В. Психофизиологические основы формирования навыка чтения : Дис. д-ра биол. наук : 03.00.13, 19.00.02 Архангельск, 2005 284 с. РГБ ОД, 71:06-3/8;
6. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер 14. Психология. 1991. №3. С. 27-39;
7. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. 1988. № 3. С. 16-84;
8. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974;
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

Степанов В.В. ©

Тверской государственной университет

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ

Аннотация

Рассматриваются вопросы интерактивных методов работы с педагогами по развитию их мотивационной готовности к инновационной деятельности. Формулируются принципы, составляющие содержание инновационного метода. Описываются технологии работы специалиста в рамках инновационного метода.

Большое распространение в общественной практике получает, так называемый, инновационный метод – обеспечение целостного процесса деятельности организации и ее развития (В.С. Дудченко, Г.П. Щедровицкий, Н.В. Клюева, М.И. Фаерман и другие). Такая работа предполагает, что представители конкретной профессиональной деятельности совместно с психологами превращают собственную профессиональную деятельность в предмет познания, исследования, преобразования и развития. В полной мере данный метод еще не нашел свое воплощение в образовательной среде.

Поскольку научно построенный метод – это «система принципов, моделей и процедур для познания и преобразования действительности, то инновационный метод решает эти задачи в комплексе» [2,8]. Инновационный метод соединяет исследование затруднений и проблем, обучение новым средствам и способам изучения и разрешения затруднений, а также практическое действие, направленное на снятие затруднений. Ценным является то, что знание вырабатывается в сознании человека, а не приносится извне. Обучению и развитию участников группы способствует процесс развития группы. В инновационном обучении активизируются резервные возможности сознания, психики и мышления человека. Взаиморазвитие происходит за счет обмена опытом, изменения и трансформации взглядов, групповых норм, ценностных структур, возрастающей групповой и индивидуальной энергетикой. Порождение новых средств и способов приобретения нового опыта, получение опыта развития и успешного решения задач в ситуации неопределенности, «раскачка» стереотипов – существенное в инновационном методе [3,153].

В.С. Дудченко формулирует принципы, составляющие содержание инновационного метода и выраженные в виде требований инновационного метода:

1. Занимайтесь своими затруднениями и проблемами.
2. Разрешайте свои проблемы и затруднения вместе с другими людьми.
3. Концентрируйтесь на содержании затруднения.
4. Прорывайтесь к действительному содержанию затруднения.
5. Выработывайте новое видение себя, своих возможностей, мира в целом [2].

Поэтому не случайно основным и центральным моментом «инновационной организации» является организация системы обучения персонала и создание условий для самообучения [8, 33].

Любое комплексное обучение предвщает инновационный семинар. Общей целью инновационного семинара является психологическое обеспечение перехода к какому-либо новшеству. В инновационном семинаре формируется особый тип взаимодействия, коммуникации, являющейся основой для достижения результата коллективной деятельности, при котором:

- консультанты являются организаторами поиска коллективных решений или выработки нового договорного знания об организации;

- консультанты и участники семинара одинаково включены в процесс взаимообучения как совместное движение обучающихся и обучаемых от аудита имеющихся к «выращиванию» новых методов и средств своей профессиональной деятельности как нового компетентного знания;

- личностным изменениям подвержены все участники семинара, как в группе участников, так и консультантов, т.е. получению нового компетентного знания о самих себе и поиску возможностей личностных изменений [4, 154].

В инновационном семинаре существенную роль играет групповая работа, межгрупповое взаимодействие, в частности, дискуссия. По сравнению с индивидуальной, групповая работа имеет высокий потенциал для решения сложных проблем. Она позволяет осуществить «разделение труда, специализацию, использовать механизм соревнования и в результате получить синергетический эффект» [2, 104].

Данный опыт может быть использован для создания системы психологического сопровождения инновационной деятельности педагогов. В рамках этой модели недостаточно выделена специфика задач психолога.

В рамках инновационного метода используют такие технологии работы специалиста как проектирование, консультирование и супервизия.

В условиях реализации инноваций в образовательных учреждениях проектирование считают одним из важных направлений в деятельности педагогов.

Проектирование – деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть. Фактически в этом определении подчеркиваются два момента: идеальный характер действия

и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем [9].

Проектирование является «культурной формой инновационных процессов в универсуме образования» [6, 9], а именно наиболее адекватной формой, реализующей личностно ориентированную модель взаимодействия участников образовательного процесса. Ее основные особенности – возможность реализовать каждому свой опыт при осуществлении инноваций, использование активных форм социального обучения, проявление творчества, возможность осуществления обратной связи участниками инноваций и т.д.

Н. В. Клюева делает акцент на участии психологов образования в проектировании и конструировании педагогической деятельности личностного роста, самопознания и саморазвития педагогов. Причем отмечает, что взаимодействие педагога с психологом должно строиться на добровольных основаниях, без принуждения при соблюдении принципов сотрудничества, диалога, конфиденциальности и др. [4].

Консультирование – это особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на глубокое осознание, осмысление проблемы, результатом которого является обоснованное принятие решения. В результате принятого после консультации решения деятельность одного специалиста или организации в целом позитивно изменяется.

Задача консультанта – помочь клиенту осуществить личностные изменения и поддержать его во время принятия ответственного решения.

Процессное консультирование дает возможность специалистам использовать как можно полнее свой внутренний потенциал. Под процессным консультированием понимают вид консультирования, при котором предметом анализа и улучшения являются процессы, протекающие в организации: коммуникации, процесс принятия решений, процесс приема на работу и т. д.; при этом консультант не решает никаких конкретных проблем и не дает советов по поводу конкретных решений, а только настраивает систему как таковую.

Процессный консультант осуществляет действия, которые, как определил Э. Шэйн, «помогают клиенту воспринимать, понимать и действовать в ответ на события, происходящие в окружающей его среде» [10]. Процессный консультант сфокусирован на процессе и не вторгается в содержательные аспекты предметной области. По глубине воздействия на клиента можно говорить либо о консультировании с расширением компетентности, либо о консультировании с преобразованиями.

В данном случае консультант выступает в роли наставника, помогая сотрудникам учреждения самостоятельно проанализировать проблему, найти наилучшее решение и реализовать его. Такой подход позволяет по-новому взглянуть на сложившуюся ситуацию и найти выход из нее, а также научиться самостоятельно решать подобные проблемы.

Процессное консультирование, в отличие от экспертного и обучающего, основано на тесном взаимодействии «клиент-консультант» на всех этапах работы – от формулирования проблемы, до внедрения разработанных совместно решений. При этом всегда создается единая рабочая группа. Преимущества такого подхода, с точки зрения клиента, очевидны – после ухода консультанта специалисты компании способны решать определенный круг проблем самостоятельно. Однако недостаток процессного консультирования также очевиден. Как правило, результат работы консультанта в этом случае трудно формализуем, также трудно сформулировать критерии успеха. В целом считается, что положительным результатом работы консультанта является формирование у клиента эффективной команды внутренних консультантов.

Итак, процессное консультирование может быть использовано в психологическом сопровождении реализации инновационных проектов в образовательном учреждении, так как позволяет педагогам учитывать их собственный опыт, проявлять самостоятельность, делать собственный выбор и брать ответственность на себя.

Супервизия представляет собой консультирование и сопровождение одного специалиста другим, более опытным, однако без контроля и оценивания. Супервизия является психологически комфортным способом исправления ошибок в профессиональной деятельности.

В ситуации инновационной деятельности, когда педагог может испытать трудности, потерять профессиональную объективность и т.д., эффективность его работы снижается, в то время как взгляд «со стороны» и обсуждение могли бы оказаться ему полезными. В таком случае работа с супервизором позволит с меньшими потерями прийти к наиболее эффективному результату.

Таким образом, среди форм и методов работы психолога с педагогами в ходе реализации инноваций наряду с традиционными выделяют необходимость использования интерактивных методов работы, значимость сочетания традиционной и рефлексивной диагностики.

В зависимости от задач и реализуемых методов можно выделить разные этапы психологического сопровождения инноваций.

Л.М. Митина предлагает некоторый процесс развертывания деятельности психолога в реализации инноваций, выделяет определенные этапы и описывает их. В рамках социально-психологического подхода, исследователь рассматривает школу как систему, которую надо реформировать. Главная задача такого подхода заключается в развитии всей организации школы в целом. При этом автор отмечает, что инновации в сфере образования могут быть реализованы достаточно широко только тогда, когда все стороны заинтересованы в изменениях, стремятся к ним и «готовы

вступить на неизвестную территорию» [5, 229 – 230]. Поставленная задача реализуется через специально организованный длительный тренинг, включающий десять этапов:

1. Решается задача повышения психологической культуры педагогов через тренинг общения.

2. Предлагается психологическая информация о способах постановки и формулировки целей работы учителя при рассмотрении вопросов функциональной, деловой взаимосвязи и взаимозависимости членов педагогического коллектива.

3. Происходит знакомство с диагностическими методиками, и отрабатываются разные умения: передача информации, фиксирование цели, организация делового общения и т.д.

4. Проводятся «мозговые штурмы» и групповые дискуссии.

5-6 этапы. В лабораторных условиях путем моделирования и ролевых игры отрабатываются новые способы поведения.

7-10 этапы. Оказывается помощь учителям в перенесении моделей поведения, освоенных в лабораторных условиях, в реальную практику школы, причем каждый педагог должен выяснить, готов ли он к этому.

С целью осуществления инновационных изменений автор предлагает систематическую и целенаправленную работу со всеми учителями, а ряд конкретных технологий профессионального развития учителя могут быть реализованы в ходе специальных тренингов-семинаров. При этом профессиональное развитие педагога рассматривается в рамках системы подготовки и переподготовки учителя. С точки зрения исследователя, оно не должно быть косвенным «эффектом от инноваций» [5, 231].

Рефлексивно-инновационная модель, разработанная С.Ю. Степановым, Г. Ф. Похмелкиной и другими, включает в себя следующие этапы:

- создание рефлексивно-инновационной среды;

- обеспечение процесса переосмысления педагогического опыта и порождение инноваций;

- выработка индивидуальных способов реализации инноваций;

- выявление конструктивного потенциала полученных инноваций в других областях профессиональной деятельности [7, 12].

Авторы данной модели говорят о необходимости работы с целостным педагогическим коллективом, поскольку в случае совместной деятельности все члены коллектива становятся создателями педагогических инноваций. Эти инновации и принимаются всеми, т.к. моменты непонимания, неприятия, несогласия переживаются и разрешаются в процессе совместной творческой деятельности. В то же время, на практике работу со всеми учителями осуществить довольно трудно, по крайней мере, в тех условиях, когда еще преобладает традиционный подход в образовании и возникают разного рода

психологические (инновационные) барьеры. Кроме этого, в данной модели следует отметить отсутствие обращенности психолога на реальный образовательный процесс. Н.В. Афанасьева предлагает возможные этапы работы психолога с педагогами в инновационном режиме в ходе самого образовательного процесса [1, 37-38]. Совместные действия начинаются с контракта на работу с определенными задачами (к примеру, задачами развития поисковой активности на уроке), совместного определения параметров и критериев оценки. Психолог может также участвовать на этапе разработки конспекта урока, методических приемов и заданий. После урока – оказывает психологическую поддержку учителю на этапе самоанализа урока, включается как консультант, а не как эксперт. При этом исследователь делает акцент на самоанализе учителем своей деятельности, обращает внимание на важность обсуждения такой информации, к которой учитель готов. Если, с его точки зрения, педагог что-то не видит, не готов увидеть, психолог не стремится форсировать процесс осознания, так как понимает, что высока вероятность защитного реагирования. Важно собственное понимание учителем проблемы и то, как организуется это понимание. В связи с этим, одним из важных направлений в деятельности психолога по психологическому сопровождению инновационных изменений является процессное консультирование, о котором говорилось выше.

Наряду с процессным консультированием психолог может участвовать в экспертном консультировании. В этом случае он выступает как эксперт развивающих задач образовательного процесса (урока, мероприятия).

Н.В. Клюева предлагает проведение психологического анализа педагогической деятельности с предварительным продумыванием его плана [4, 191-192]. Для того чтобы психологический анализ и самоанализ педагогической деятельности способствовали профессиональному развитию педагога, необходимо наличие следующих условий:

- потребность у педагога в позитивных изменениях;
- заключение контракта по поводу взаимодействия психолога и педагога по исследованию и проектированию деятельности;
- предварительное обсуждение аналитических схем с педагогом;
- организация рефлексивного выхода педагога на позиции деятеля во внешнюю позицию по отношению к уже осуществленной или проектируемой деятельности;
- специальная работа строится на понимании. При этом строить интерпретационные схемы с педагогом, уметь задавать вопросы и слушать, прояснять сказанное и уточнять формулировки.

Определяя возможности работы психолога с педагогами при построении интерпретационных схем, Н.В. Клюева делает акцент на том, что они стимулируют процесс педагогической рефлексии [4].

Выделяя роль психолога в инновационном сопровождении, следует отметить, что он должен быть квалифицированным диагностом, не только в отношении субъектов образовательного процесса, образовательной среды, но и в отношении самого образовательного процесса. При этом важно не просто установить причины той или иной проблемы, возникающей у педагогов, а оценить возможные ресурсы для ее разрешения. Эффективное сопровождение возможно только на основе знания имеющихся ресурсов для решения проблемы и способности эти ресурсы организовывать в действенные, поддерживающие и корректирующие программы. Из всех возможных методов решения проблемы эффективнее тот, в котором актуализирован собственный потенциал (внутренние ресурсы) развития учителей, их желание изменить ситуацию к лучшему.

Вышесказанное обосновывает необходимость психологического сопровождения целостного образовательного процесса, использования, наряду с традиционными формами и методами работы, относительно новых, среди которых обращают внимание на процессное консультирование, супервизию. Происходит трансформация традиционной диагностики в рефлексивную, решение задач психологической компетентности в сопровождение проектирования образовательного процесса.

Литература

1. Афанасьева Н.В. Специфика работы психолога в личностно-ориентированной модели сопровождения / Н.В. Афанасьева // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной научно-практической конференции. - Т.1. – М., 2006. – С. 37-38.
2. Дудченко В.С. Инновационные технологии: учебно-методическое пособие – М.: Союз, 1996. – 154 с.
3. Ключева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога: ценностно-рефлексивный подход: Дис. ...д-ра психол. наук – Ярославль, 2006. – 58 с.
4. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем - М.:ТЦ Сфера, 2000. – 192 с.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 400 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
7. Степанов С.Ю., Похмелкин Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991, № 5. – С. 5-14.
8. Фаерман М.И. Психологическое сопровождение инновационных процессов в организации // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Акмеология образования. – 2006, № 3. – С. 33-36.
9. Фетискин Н. П., Пискарева И.Е. Краткий словарь по педагогической инноватике (с отраслевым библиографическим указателем). – Кострома, КГУ, 1999. – 108 с.

Сычева М.С. ©

Ассистент кафедры общей и специальной психологии, Вятский
государственный гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА Я ПОДРОСТКОВ

На современном этапе развития науки и образования наблюдается процесс их общей гуманизации, доминирование личностно-ориентированного подхода к детям в процессе обучения и воспитания.

Проблема образа Я значима с позиций общей и возрастной психологии, психологии личности. Образ Я как базовый компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооенок и феномена самопринятия, изначально определяет субъективное восприятие внешних факторов и формы поведения личности. Адекватно сформированный, зрелый образ Я представляется как один из главных факторов становления субъектности личности, которая ведет к самореализации человека в жизни.

Образ Я рядом авторов рассматривался как с общепсихологических позиций (Р. Бернс, Л.С. Выготский, У. Джеймс, В.С. Мерлин и др.), так и с позиций возрастного развития (Р. Бернс, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, А.В. Захарова, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн, И.И. Чеснокова и др.). Проблема образа Я не является новой в психологии, однако в понимании этого личностного образования до сих пор существуют разногласия.

Таким образом, изучение свойств самосознания, адекватности самооенок, структуры и функций образа Я представляет как теоретический, так и практический интерес.

Цель исследования: изучение психологических особенностей оформляющегося образа Я младших подростков 10-13 лет.

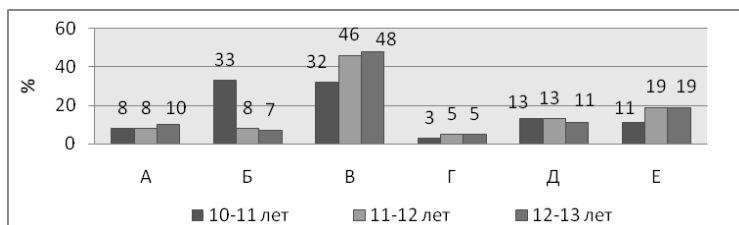
Объект исследования: образ Я у младших подростков.

Предмет исследования: особенности становления образа Я у младших подростков.

Комплекс диагностических методик представлен тестом установок личности на себя «Кто я?» М.Куна и Т. Макпартлэнда (в адаптации И.А.Коневоy); проективной методикой «Незаконченные предложения»

(вариант исследования образа Я, модификация И.А.Коневой), методикой Дембо-Рубинштейн. Для обоснования достоверности полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента применялись методы математической статистики.

Методика «Кто Я?» показала (рис.1), что у подростков в период с 10-13 лет модальности постепенно сменяют друг друга и к 13 годам ведущими модальностями в образе Я становятся: характеристики социальных статусов и ролей, характеристики собственных личностных качеств, физические характеристики.



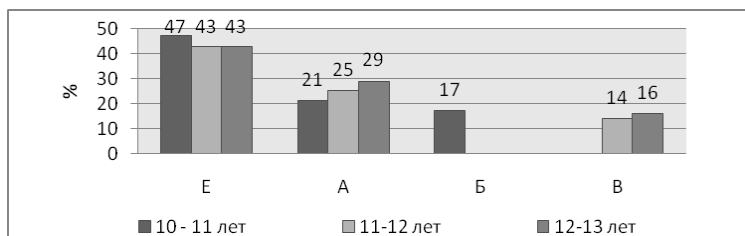
Условные обозначения:

- А – физические самохарактеристики;
- Б – характеристики своих действий;
- В - характеристики своих социальных статусов и ролей
- Г – самохарактеристики через характеристики других;
- Д – характеристики своих предпочтений и желаний;
- Е – характеристики собственных личностных качеств

Рисунок 1 – Процентное соотношение модальностей образа Я подростков 10-13 лет (методика «Кто Я?»)

Для подтверждения и дополнения или опровержения полученных результатов теста установок личности на себя во второй серии эксперимента использовалась проективная методика "Незаконченные предложения" (вариант исследования образа Я). Рисунок 2 показывает, что во всех возрастных подгруппах получилось примерно одинаковое соотношение модальностей, что говорит о единстве глубинных неосознанных тенденций при конструировании собственного образа Я младшими подростками. По численности первая позиция принадлежит характеристикам своих личностных качеств. Это свидетельствует о проявлении неосознанной ориентации на свои личностные качества младших подростков. На второй позиции среди выявленных самохарактеристик у учащихся находятся описания своих внешних и физических данных. Значит, на сознательном уровне младшие подростки представляют физические характеристики как неактуальные, а подсознательно они их беспокоят и занимают достаточно большое место в структуре образа Я. И, наконец, третью позицию по результатам методики «Незаконченные предложения» во всех возрастных подгруппах младших

подростков занимают социальные идентичности с той лишь разницей, что в 10-11 лет среди них преобладают характеристики своих действий и поступков, а в 11-12 и 12-13 лет – описания своих социальных статусов и ролей. Эта особенность объясняется тем, что подростки пытаются скрыть и замаскировать информацию о себе за описанием своих социальных ролей и статусов.



Условные обозначения:

А – физические самохарактеристики;

Б – характеристики своих действий;

В – характеристики своих социальных статусов и ролей;

Е – характеристики собственных личностных качеств

Рисунок 2 – Ведущие модальности образа Я подростков (методика «Незаконченные предложения»)

С целью исследования степени адекватности образа Я у подростков был изучен важнейший компонент образа Я – самооценка с использованием методики Дембо-Рубинштейн.

Динамика средних показателей частных самооценок по шкалам (рис. 3) говорит о снижении частных самооценок подростков по всем шкалам.

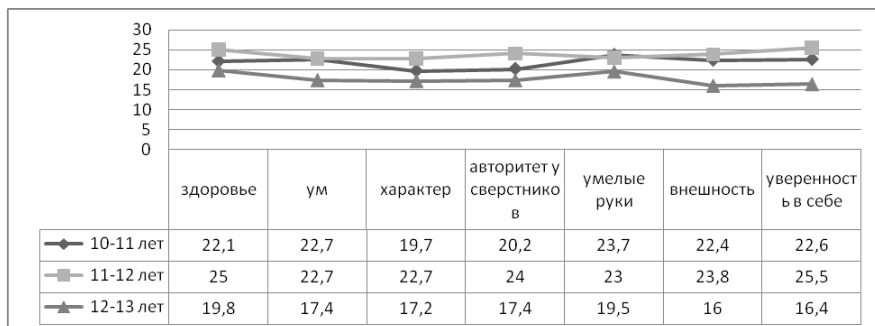


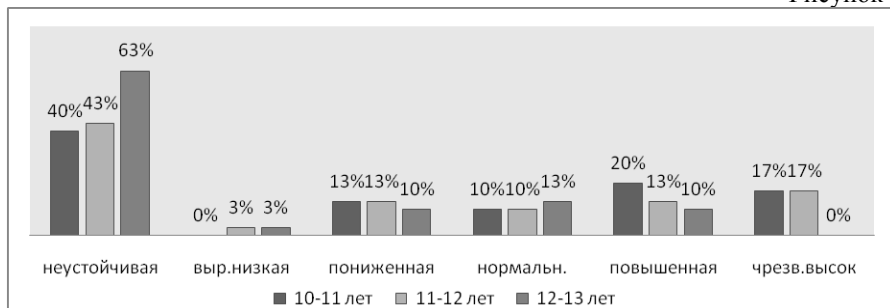
Рисунок 3 – Динамика среднего уровня частных самооценок подростков (методика Дембо-Рубинштейн)

В то же время статистически значимые различия были установлены по шкале «внешность» ($N=17,9$ при $p<0,001$) и шкале «уверенность» ($N=11,6$ при

$p < 0,05$). Таким образом, мы наблюдаем возрастную особенность подростков, когда они склонны очень критично относиться к собственной внешности и занижать себе оценку по данному параметру, что и ведет к снижению уверенности в себе.

Общая самооценка (рис. 4) подростков неустойчива, что соотносится с данными общей и возрастной психологии.

Рисунок 4



Динамика общей самооценки подростков (методика Дембо-Рубинштейн)

Таким образом, полученные результаты по всем трем методикам позволяют сделать вывод о том, что в период 10-13 лет образ Я претерпевает изменения:

- Возрастает субъективная значимость образа Я. Наблюдается рост рефлексивных возможностей и субъективной активности в плане самопознания, интереса к конструированию своего образа.

- Происходит когнитивное усложнение образа Я подростков, самохарактеристики становятся более дифференцированными, эмоционально насыщенными.

- Ведущие модальности образа Я постепенно сменяют друг друга и на первый план к 13 годам выходят характеристики социальных статусов и ролей, характеристики собственных личностных качеств, физические характеристики.

- Значительно занижена у подростков оценка собственной внешности, что связано с повышенной критичностью к себе.

- В общей самооценке подростков наблюдаются следующие изменения: рост неустойчивых самооценок, выступает как возрастная особенность развития подростков и повышается количество нормальных самооценок, что связано с развитием рефлексии и способностью адекватно оценить себя и свои возможности.

В своих работах Э. Эриксон (1959), В. С. Мерлин (1970), М. И. Лисина, И.С.Кон (1984) также указывали на то, что именно в подростковом возрасте

образ Я претерпевает значительные изменения.

Являясь структурным компонентом Я-концепции (Р.Бернс, М.Розенберг, И.С.Кон, М.И.Лисина, А.М.Прихожан В.В.Столин, И.И.Чеснокова и др.) образ Я может выступать в качестве ведущего компонента при формировании и изменении Я-концепции: от правильных самохарактеристик зависит адекватность самооценок и форм поведения, как следствие, - лучшая психологическая адаптация к жизни в обществе и ощущение самоидентичности.

Ткаченко Г.А. ©

Кандидат психологических наук, медицинский психолог Российского онкологического научного центра им. Н.Н. Блохина РАМН, Москва

ПСИХОТЕРАПИЯ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

Совершенствование методов диагностики и лечения онкологических больных позволяют значительно продлить жизнь пациентам. Однако в последнее время все более остро встает вопрос о заметном влиянии последствий лечения на качество жизни пациентов. При этом отмечается, что человек не всегда может рассчитывать на полное исцеление. Перспектива вернуться к активной жизни в социальном и экономическом отношении часто для него более важна, чем наличие хронического заболевания, дефекта или незначительного изъяна [1;3;4;5].

Если после лечения эмоциональное состояние больного мешает адаптации к новым условиям функционирования и жизнедеятельности организма, ухудшает качество его жизни, влияя на физическое и материальное благополучие, на взаимоотношения с другими людьми (по службе, с родственниками, детьми), на социальную активность, личностный (карьерный) рост, отдых – у пациентов сохраняется состояние хронического эмоционального стресса. Такие пациенты определенно нуждаются в психологической помощи [1, 2, 6].

В многочисленных исследованиях получены убедительные данные положительного влияния психологических методов терапии на улучшение эмоционального состояния, замедление прогрессирования заболевания, и, следовательно, улучшения качества жизни (Greer et al., 1992; Fallowfield, 1995).

© Ткаченко Г.А., 2011 г.

Нами применялся метод прослушивания специально подобранной музыки и звуков природы в состоянии мышечной релаксации. Возможности психологической помощи при работе с данной категорией пациентов значительно увеличиваются при сочетании различных терапевтических методов, однако, использование только данного метода в значительной степени способствовал улучшению общего физического и психического состояния больных.

Суть метода заключается в том, что пациент напрягает и расслабляет определенные мышцы тела так, что весь процесс прогрессирует от направления основных мышечных групп до расслабления всего тела или какой-либо его части. При постоянных ежедневных занятиях у человека проявляется тенденция к развитию «привычки отдыхать», психологическая установка на меньшую возбудимость и подверженность стрессу. В связи с тем, что человек не может одновременно испытывать тревогу и состояние расслабления, прогрессивная релаксация оказывает тормозящее влияние на стрессовую реакцию. Для потенцирования действия указанной методики успешно использовалось прослушивание специально подобранных звуков природы.

В России метод терапии онкологических больных путем прослушивания записей звуков природы по специальной программе был предложен известным психотерапевтом А.В. Гнездиловым. Пациент в состоянии расслабления представляет себя на берегу моря, в лесу, у водопада, у ночного костра и т.д. Несмотря на простоту этого метода, можно снимать состояние тревоги разной интенсивности буквально с первого сеанса. Это объясняется просто: существует тесная связь между состоянием соматическим (тела) и состоянием психики. Когда человек испытывает психический и эмоциональный комфорт – его тело расслабляется. Если же, наоборот, пациент охвачен тревогой или находится под действием стресса – в мышцах возникает напряжение. Эта рефлекторная взаимосвязь используется в терапии. Если пациент достигает состояния мышечной релаксации и одновременного изменения обстановки из психотравмирующей в комфортную (эмоционально положительно окрашенное состояние), то следуя этой рефлекторной связи, у него быстро купируются тревога, стресс, боли. Больные отмечают улучшение настроения, появляется активность, уверенность.

Помимо прослушивания звуков природы, нами также были использованы бинауральные ритмы.

Бинауральные ритмы в психотерапии используются недавно, но результаты этой терапии очень успешны. Метод бинауральной терапии разработан институтом Монро в 1962 г. (в России программу представляет фирма «Gateway sound studio»).

Эти ритмы улучшают функционирование мозга, поскольку помогают налаживать межполушарные нервные связи на нужной частоте. С помощью

бинауральных ритмов становится возможным на необходимый период времени сформировать у пациента нужную (терапевтически целесообразную) активность мозга, а вместе с ней и терапевтически целесообразное состояние сознания, которому свойственна эта активность. Разными состояниями сознания достигается вхождение в релаксацию разной глубины или погружение в сон, включение интегративных процессов, ведущих к ощущению психологического равновесия. Бинауральная терапия противопоказана только в случае значительных органических повреждений головного мозга. Терапия абсолютно безопасна, не содержит манипуляций, действующих на подсознательном уровне. Научные исследования подтверждают, что особые, низкочастотные формы звука оказывают выраженное благотворное влияние на психологическое состояние и соматическое здоровье (F.Carter,1993). Бинауральная терапия позволяет значительно легче входить в состояние глубокой релаксации, что способствует улучшению сна, эмоциональной устойчивости, позволяет намного эффективней проводить самовнушение. Мс. Moneagle (1993) в своих исследованиях доказал, что польза низкочастотных состояний мозга проявляется в укреплении иммунной системы и создании психологического комфорта.

Таким образом, методика прослушивания специально подобранной музыки и звуков природы в состоянии мышечной релаксации является самостоятельным, эффективным терапевтическим методом при работе с онкологическими больными. Психологическая помощь с использованием данного метода качественно снижает уровень депрессии и тревожности, активизируя внутренние резервы организма, способствует преодолению кризисной ситуации, связанной с болезнью, стимулирует принятие новой жизненной ситуации, что, в конечном итоге, улучшает качество жизни больного.

Литература

1. Блинов Н.Н., Хомяков И.П., Шиповников Н.В. Об отношении онкологических больных к своему диагнозу //Вопросы онкологии. – 1990.-№8.- С.966-969.
2. Володин Б.Ю., Куликов Е.П., Савин А.И., Володина Л.Н. Значение психологической реабилитации в онкологии. //Паллиативная медицина и реабилитация. – 1999.- №3.- С.23-28.
3. Гнездилов А.В. Психогенные реакции у онкологических больных (методические рекомендации). – Л.:ЛНИПНИ им.Бехтерева., 1983.
4. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб.:Питер, 2002. -368с.
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: Подходы, диагностика, система занятий. М., 2008. – 256с
6. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Новейший сборник. М., 2003. – 928с.
7. Мельченко Н.И., Ковшова О.С. Психологическое консультирование и психотерапия онкологических больных //Паллиативная медицина и реабилитация. – 1999. -№2.- С.53.

8. Ткаченко Г.А. Динамика личностных особенностей женщин в кризисной ситуации. Автореферат дисс.канд. псих.наук, М., 2008. – 25с.
9. Ткаченко Г.А. Психологическая коррекция кризисного состояния личности женщины, страдающих раком молочной железы //Сибирский психологический журнал. - 2008. - №30. С.97-101.
10. British Association of Art Therapists. Artists and Art Therapists: A Brief Description of Their Roles Within Hospitals, Clinics, Special Schools and in The Community. London: BAAT, 1989.
11. Fallowfield L., Ford, S. & Lewis, S. No news is not good for news: information preferences of patients with cancer. Psycho-oncology, 1995, №4, p.197-202.
12. Greer S., Baruch, J.D.R., et al. Adjuvant psychological therapy for patients with cancer: a prospective randomised trial. British Medical Journal, 1992, №304, p.675-680.

Трегубова Н.А. ©

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии КузГПА,
Новокузнецк

МЕТОДОЛОГИЯ РАБОТЫ С ТРЕНИНГОВОЙ ГРУППОЙ В ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДЕ

В настоящее время не существует единой классификации тренинговых и психотерапевтических групп.

Кьолл Рудестам [5] построил свою классификацию терапевтических групп на основе двух параметров: 1) по степени осуществления тренером ведущей роли в структурировании и функционировании группы - группы могут быть центрированными на тренере или центрированными на участнике; 2) по степени эмоциональной стимуляции – группы могут быть аффективными или рациональными.

Гештальт-группы К. Рудестам отнес к центрированным на руководителе и аффективным. Другими словами, в гештальт-группах руководитель является лидером и вдохновителем, а, также, имеет исключительное право принимать решения по поводу работы группы. Кроме того, гештальт-группы ориентированы на эмоциональную стимуляцию участников.

Жо Годфруа [3] предлагает разделить методы психотерапии на две категории: интрапсихическую и поведенческую. Правомерно распространить эту классификацию и на методы тренинговой работы.

В основе интрапсихической терапии, лежит принцип, согласно которому психологические проблемы и деструктивное поведение человека являются следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений, т.е. неадекватности самосознания. Цель терапии состоит в том, чтобы помочь человеку понять причины его плохого приспособления к реальности и дать ему возможность адаптироваться к ней, изменив себя и свое поведение. Поведенческая терапия, исходящая из принципа, что любое поведение человека является приобретенным, пытается с помощью методов обусловливания или моделей заменить неадекватное поведение человека другим, которое позволило бы ему действовать более адекватно. Если интрапсихическая терапия предполагает воздействие на восприятие, мысли и побуждения человека, то поведенческая стремится только изменить или устранить у него те формы поведения, которые будут сочтены неадаптивными. Гештальт-группы Ж. Годфруа отнес к интрапсихическим, подчеркнув, тем самым, глубину воздействия на клиента.

Таким образом, гештальт-группы можно отнести к группам глубинного воздействия, в которых происходит эмоциональная стимуляция участников, а ведущий группы единолично отвечает за функционирование и структурирование группы.

Однако, это никоим образом не означает, что работа с группой в гештальт-подходе может строиться только каким-то единственным способом. В работе Н.М.Лебедевой [4] описаны три основных вида современных гештальт-групп.

1) Традиционные группы. Ведущий работает в центре круга с одним из участников группы, в то время как остальные находятся в роли наблюдателей. К проигрыванию ситуаций из жизни клиента могут быть привлечены другие члены группы. По окончании работы в центре круга участники делятся своими переживаниями и впечатлениями. В начале и в конце сессий проводятся шеринги, во время которых участники могут обращаться друг к другу. Этот вид групп центрирован на руководителе.

2) Гештальт в интерактивных группах – основное время отводится межличностным взаимодействиям участников. Ведущие поднимают энергию группы с помощью различных интервенций: предлагают участникам поделиться переживаниями. Высказывают свои чувства, предлагают физические упражнения на взаимодействия и т.д. также могут иметь место мини-сеансы, когда внимание ведущего на короткое время концентрируется на одном участнике. В таких группах в центре внимания находится участник.

3) Гештальт-группы, интегрировавшие опыт первых двух видов и дополнившие его интерактивными групповыми экспериментами. Центрированность в таких группах отличается гибкостью, и фокус внимания переходит от руководителя к участнику. Интерактивные групповые

эксперименты отличаются от групповых упражнений, тем, что упражнения является неким научающим средством, приготовленным до того, как группа встретилась. Групповой эксперимент – это креативное событие, вырастающее из группового опыта. Он может вырасти как из информации об индивидуальном опыте, так и из проблемы или темы, затрагивающей всю группу. Затем тема усиливается и проигрывается с участием практически всех членов группы.

Можно предположить, что работа ведущего в гештальт-группах 3-го вида является самой сложной и требует большого опыта ведения групп. Группы 2-го и 3-го вида не укладываются в рамки классификации К.Рудестам. Однако, в настоящее время гештальт-подход интегрирует в себя элементы других подходов групповой работы, что свидетельствует об эклектичности, как одной из современных тенденций развития групповой работы.

Динамика развития групп в гештальт-подходе описана в работе И.Д.Булюбаш [1] и включает три стадии развития группы:

1) Группообразующая стадия. Задача – достижение первичной сплоченности. Действия ведущего направлены как на достижение групповой сплоченности и ее переживание, так и на распознавание тенденций движения ко второй стадии (стадии самораскрытия).

2) Стадия самораскрытия. Участники преодолевают страх самораскрытия, выражают свои чувства и проявляют индивидуальность. Особенностью данной стадии является высокий уровень конфронтации между членами группы, а также между участниками и ведущим. Перспективная групповая задача – проработка темы ответственности за личные изменения и желаемые изменения ситуации в группе, принятие различий.

3) Стадия эффективной работы. На этой стадии возрастает доверие, поддержка, самораскрытие в группе. Также может возникнуть конфликт темы близости и любви с темой доминирования и контроля. Перспективной групповой задачей является осознание ценности своего существования в мире, собственной уникальности и ценности встречи с «другим».

В работе И.Д.Булюбаш никак не описывается четвертая стадия развития группы – стадия умирания или стадия завершения работы группы. Описание же первых трех стадий не имеет принципиальных отличий от классического описания стадий развития группы по схеме Шиндлера [2].

Описания моделей работы с группой именно в гештальт-подходе не удалось найти. Однако, вполне можно использовать модели, предложенные И.В.Вачковым [2]. Он вводит понятие парадигмы тренинга, как метамодели тренинга, отражающей позиции ведущего и клиента, а также характер взаимодействия между ними. Предлагается 4 парадигмы тренинга:

1) Парадигма тренинга как дрессуры. В основе образа мира ведущего,

работающего в парадигме дрессуры, лежит представление о том, что мир - это четко отлаженный механизм, все в нем подчиняется совершенно «железным» законам физики, химии, биологии и т.д., каждое действие имеет закономерное и предсказуемое последствие, которое можно зафиксировать, измерить и изучить. Поведение человека есть реакция на окружающую среду. У всех видов научение происходит методом «проб и ошибок»: эффективный способ поведения получает со стороны окружающей среды положительное подкрепление, а неэффективный – отрицательное. Следовательно, правильно организовав систему подкреплений, можно сформировать у человека оптимальный поведенческий паттерн, закрепив его путем повторения. Ведущий, работающий в парадигме дрессуры, занимает позицию носителя “правильного” знания о том, кому и как нужно себя вести в той или иной ситуации, какой паттерн поведения является наиболее эффективным. Участники ставятся ведущим в позицию объектов. Их задача – четко следовать инструкциям, и тогда все будет хорошо.

2) Парадигма тренинга как репетиторства. В основе образа мира ведущего лежит представление о том, что мир – это система, в которой отдельные элементы соединены прямыми и обратными связями. Поведение человека есть внешняя реализация сложившихся у него представлений о мире, «схем реальности», «когнитивных карт» и т.д. Научение происходит не только методом «проб и ошибок», но и в результате целенаправленной передачи информации от одного человека к другому, за счет формирования более адекватных реальности представлений о мире. Следовательно, основная задача обучения – дать человеку необходимую информацию и объяснить, как ею пользоваться. В содержательном плане отношения ведущего с участниками на таком тренинге носят характер хотя и не симметричного, но все-таки взаимодействия.

3) Парадигма тренинга как наставничества. В основе образа мира ведущего лежит представление о том, что одностороннее воздействие в этом мире фактически отсутствует, всегда есть взаимодействие. Поведение человека, в общем виде, есть внешняя реализация освоенных им достижений человеческой культуры, которые избирательно (в зависимости от свойственных данному человеку мотивов, отношений и т.д.) присваиваются им в процессе жизни – иными словами, человек не столько научается, сколько учится, проявляя собственную познавательную активность. Следовательно, основная задача обучения – сформировать у человека все необходимое, чтобы он мог жить так, как это органично для его личности. Участники в парадигме наставничества занимают в целом субъектную позицию, они – младшие партнеры ведущего. Их задача – в предложенных ведущим обстоятельствах проявлять максимально возможную собственную активность, чтобы искать и находить наиболее приемлемые для себя способы поведения. Ведущий берет

на себя ответственность только за создание необходимых для обучения условий, а вот ответственность за конечный результат склонен возлагать на самих участников.

4) Парадигма тренинга как развития субъектности. В основе всех трех предыдущих парадигм тренинга лежит представление о наличии двух миров, своеобразного двоимирия: есть объективный мир, существующий сам по себе, независимо от данного конкретного человека, и есть психологический мир этого человека (представления, переживания, отношения и т.д.), – первый известен в философии как «бытие», а второй - как «сознание». И в том, что люди живут в общем для всех объективном мире, сторонники этих парадигм не сомневаются. С точки зрения субъектного подхода наличие общего объективного мира не обязательно вообще, так как человек живет в созданном самим собой мире, как внутреннем, так и внешнем. Поведение человека рассматривается как активность, направленная на реализацию мегапотребности быть субъектом – создать свой собственный внутренний и внешний мир, т.к. это является его человеческой сущностью.

В субъектной парадигме ценен сам процесс: не столь важно, каковы имеющиеся сейчас успехи данного человека на пути построения своего мира, главное – какова динамика того процесса. Соответственно, в парадигме субъектности свою задачу ведущий видит не в том, чтобы наставлять участника на «путь истинный» в той или иной форме, а в том, чтобы участник смог открыть собственный путь, стал субъектом, «лежащим-в-основе» собственной жизни. В содержательном плане отношения ведущего с участниками в парадигме субъектности носят характер подлинного взаимодействия, а не двух одновременно существующих, взаимно направленных векторов воздействия.

Парадигму тренинга как дрессуры, наверно, можно использовать в генштальт-подходе при ведении краткосрочных групп, ориентированных на отработку ограниченного набора несложных навыков. Однако, более подходящими представляются следующие три парадигмы. Парадигма тренинга как репетиторства может быть использована в группах с обучающим уклоном и отдельными элементами терапии. Парадигма тренинга как наставничества является в настоящее время наиболее распространенной для долгосрочных терапевтических групп. Парадигма тренинга как развития субъектности представляется самой подходящей при работе с группами в гештальт-подходе, как наиболее соответствующая этому подходу. К сожалению, данная парадигма предъявляет чрезвычайно высокие требования к личности и профессиональному уровню ведущего группы, поэтому, скорее, можно говорить о желательности использования парадигмы развития субъектности, как о некоем идеале, к которому нужно стремиться, чем как о данности.

Литература

1. Булюбаш, И.Д. Руководство по гештальт-терапии [Текст] / И.Д. Булюбаш. – М.: 2008г. – 768 с.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие [Текст] / И.В. Вачков. – М.: 2005г. – 256 с.
3. Гоффра, Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.2 [Текст] / Ж. Годффра. – М.: 1992г. – 376 с.
4. Лебедева, Н.М. Путешествие в Гештальт: теория и практика [Текст] / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова – СПб.: 2010г. – 550 с.
5. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [Текст] / К. Рудестам. – М.: 1993г. – 368 с.

Филоненко А.Л., Мамышева Н.Л., Суднева О.Ю. ©

Томский государственный университет

РАЗЛИЧИЯ В СТАНОВЛЕНИИ «ПРЕНАТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ» БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С НОРМАЛЬНЫМ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИМ ТЕЧЕНИЕМ БЕРЕМЕННОСТИ И С УГРОЗОЙ ЕЁ ПРЕРЫВАНИЯ*

Современные психологические исследования изучения факторов «здоровой беременности» имеют несколько научных направлений. В рамках первого направления исследователи выявляют психо-эмоциональные, индивидуально-психологические и личностные особенности беременных женщин с нарушениями физиологических процессов беременности (Баженова О.В., Баз Л.Л., Брехман Г.И., Вараксина Г.Н., Ветчагина Е.Г., Волков А.Е., Добряков И.В., Ениколопов С.Н., Завьялова Ж.В., Копыл О.А., Мальгина Г.Б.). В рамках второго направления в изучении психологических факторов риска формирования угрозы прерывания беременности внимание обращено на процессуально-динамические аспекты, на понимание процесса беременности не только как особого психофизиологического состояния, но и как жизненного этапа, сопровождающегося появлением в сознании женщины образа ребенка и его самостоятельной ценности, формированием психологической готовности к материнству (Арина Г.А., Айвазян Е.Б.; Васильева О.С., Могилевска Е.В.; Ковалева Ю.В.; Соколова О.А, Филиппова Г.Г., Мещерякова С.Ю.). Обращение в рамках данного исследования к антропоориентированным

© Филоненко А.Л., Мамышева Н.Л., Суднева О.Ю., 2011 г.

принципам изучения человека, представленным в работах Л.С. Выготского, В.И. Слободчикова, В.Е. Ключко и к положениям биопсихосоциогенетической модели психического здоровья Г.В. Залевского позволяет интегрировать эти разрозненные данные, и дает возможность рассматривать беременность как особый кризисный этап в целостном контексте жизни женщины, гармоничность проживания которого на биологическом и психосоциальном уровне определяется преобразованием личности женщины на духовном уровне, что характеризуется изменением личностных мотиваций, форм поведения, установок и трансформацией личностных ценностей и смыслов. Опора на данные методологические принципы позволяет научно аргументировать возможность изучения единства «мать и дитя» как системного психического новообразования в совокупности с теми процессами трансформации ценностно-смысловой, когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер, которые параллельно происходят в сознании беременной женщины, в качестве условий «здоровой беременности». В психологической литературе смысл такого психологического единства представлен в понятии, введенном Ю.Б. Шмурак «пренатальной психологической общности» и определении её как системы, ограниченной во времени зачатием и рождением и включающую в себя все связи и отношения с миром, реальные и воображаемые, в которых находится женщина, ожидающая ребенка (Шмурак Ю.Б., 1994). Интегрируя психологическую модель беременности и внутриутробной жизни ребенка, автор выводит схему становления пренатальной психологической общности, определяет последовательность стадий её становления внутри системы «мать-дитя». Определение критериев гармоничного становления пренатальной психологической общности как системного новообразования дает возможность изучать развитие системы «мать и дитя» у женщин с нормальным физиологическим течением беременности и с угрозой прерывания, с целью выявления факторов, определяющих условия «здоровой беременности».

Поставленная нами исследовательская задача осуществлялась на выборке 100 беременных женщин в возрасте от 22 до 41 года, первого, второго и третьего триместра беременности, из них 50 беременных женщин с диагнозом угроза прерывания беременности (основная группа), 50 беременных – с нормальным физиологическим течением беременности (контрольная группа). Исследование проводилось с помощью методики цветowych выборов Люшера, методики Базисных убеждений Ронни Янов-Бульмана (Янов-Бульман Р., 1989), «Семантического дифференциала» (Ч. Осгуд, 1972), «Незаконченных предложений» (Шипицина М.Л., 2002), рисуночного теста «Я и мой ребенок» (Филиппова Г.Г., 2006), фокусированного интервью и сочинения на тему «Моя беременность». Содержащиеся в документах данные систематизировались и обрабатывались с

помощью контент-анализа.

Результаты исследования: Изучение особенностей становления пренатальной психологической общности беременными женщинами основной и контрольной группы выявило принципиальные различия в прохождении каждой стадии.

Становление пренатальной психологической общности в группе женщин с нормальным физиологическим течением беременности соответствует критериям гармоничного прохождения. Первая стадия характеризуется эмоциональным принятием беременности, началом формирования самостоятельной ценности ребенка, позитивным настроением на будущее, верой в удачу и появлением конструктивных установок на сохранение своего здоровья. Прохождение второй стадии определяется эмоциональным принятием ребенка и готовностью воспринимать все его проявления. Отличает данную группу при переходе к третьей стадии актуализация базисных убеждений в случайности распределения жизненных событий и во враждебности людей. Но ценность ребенка, вера в позитивное будущее и высокая самооценка, позволяет им обратиться к внутренним ресурсам, сохранить здоровье и перейти к четвертой стадии становления общности. При переходе к которой, ребенок и развивающееся материнство гармонично «вписывается» в образ мира и образ жизни женщин данной группы. Снижается ценность собственного Я, уходит эгоцентричность, сам процесс взаимодействия с ребенком приобретает свой смысл и ценность. Высокая оценка будущего, снижение приоритета карьерного роста, вера в удачу выводят общность «мать и дитя» в данной группе беременных женщин на качественно другой уровень развития и тем самым обеспечивают условия для сохранения «здоровой беременности».

Особенностью прохождения беременными женщинами с угрозой прерывания беременности первой стадии общности является актуализация базисного убеждения в собственной возможности контролировать и предотвращать нежелательные события своей жизни. На второй стадии происходит изменение представлений о себе, женщины начинают ощущать себя «беременными», что увеличивает ценность собственного Я, повышает активность и уверенность в позитивном будущем. Однако, самостоятельная ценность ребенка не формируется, что является условием гармоничного прохождения данной стадии. Дефицит ценностно-смыслового компонента определяет деформацию физиологического и эмоционального компонентов, которые характеризуются повышением тревожности и ухудшением соматического состояния. Прохождение третьей стадии характеризуется выраженной активностью, целеустремленностью, готовностью преодолевать любые трудности. Появление симптомов болезни они воспринимают как враждебные обстоятельства, не принимают их, сопротивляются, стараются контролировать. Факторный анализ показывает, что снятие симптомов

болезни происходит, когда появляется убеждение в случайности распределения жизненных событий, перестают расходоваться силы и энергия на сопротивление, и как следствие уходит напряжение и снимаются симптомы болезни. Появление самостоятельной ценности ребенка, переключение внимания на его проявления позволяют уйти от категоричности в убеждениях о закономерностях распределении жизненных событий, спокойно, без сопротивления принимать обстоятельства жизни и направить свою активность на взаимодействие с ребенком. Особенностью прохождения завершающей стадии становления беременных женщин с угрозой прерывания беременности характеризуется деформацией когнитивного компонента, что определяется появлением базисного убеждения во враждебности окружающего мира, разочарованием в человеческих возможностях контролировать и противостоять неприятным обстоятельствам жизни, потерей веры в справедливость и в собственные силы. При этом ценностно-смысловой компонент характеризуется завершением формирования самостоятельной ценности ребенка и ценности беременности. Однако, беременным женщинам данной группы трудно «вписать» образ ребенка в свою реальную действительность, расширяя жизненное пространство, принять новую роль матери, согласиться с теми изменениями жизни, которые определяет беременность, что создает противоречие с самой социальной ситуацией развития и способствует сохранению угрозы прерывания беременности.

** Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-36-00202a1*

Литература

1. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. – 1008 с.
2. Залевский Г.В. От «демонической» до «биопсихосоционоэтической» модели психического расстройства // Сибирский психологический журнал. – 2009, - №32. – С. 57-64.
3. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Изд-во ТГУ, 2005. - 174 с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. Шмурак Ю.Б. Шмурак Ю.Б. Пренатальная психологическая общность // Человек. – 1994. - №6. – С. 24-37.

Чернышева Е.Г.¹, Чернышев Б.В.², Зиновьева К.А.³, Чернова М.А.⁴ ©

¹ К.б.н., НИУ ВШЭ; ² к.б.н., МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ ВШЭ;

³ НИУ ВШЭ; ⁴ к.э.н., НИУ ВШЭ

НЕЙРОМАРКЕТИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ НА ЭЛЕКТРИЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ МОЗГА ЧЕЛОВЕКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ РАЗЛИЧНОЙ ВАЛЕНТНОСТИ

Введение

Нейроэкономика и нейромаркетинг – новые междисциплинарные области, появившиеся сравнительно недавно (Ключарев и др., 2011; Kenning et al., 2002; Glimcher, Rustichini, 2004) на стыке нейробиологии, психологии и экономических наук. Нейроэкономика по сути дела является нейробиологией принятия решений (Ключарев и др., 2011; Rilling et al., 2008; Rendal, 2009; Ключарев и др., 2011; Knutson et al., 2005; Klucharev et al., 2008; Plassmann et al., 2008). Как известно, на принятие решений напрямую влияет эмоциональный настрой, на фоне которого оно совершается, а также эмоциональный посыл, который несет предлагаемая продукция. Исследованию анализа психофизиологических характеристик при выполнении испытуемыми различных заданий, связанных с эмоциональными переживаниями, посвящено достаточно много работ (Костандов, Арзуманов, 1985; Лапшина, 2004; Русалова, 1990; Aftanas, Pavlov, 2005; Cacioppo, Gardner, 1999; Damasio, 1998; Gemignani et al., 2000; Herrmann et al., 2002; Hinrichs, Machleidt, 1992). Однако данные работы в основном сопряжены с оценкой испытуемым чужой эмоции, представления эмоционального состояния, либо кроме эмоциональной несут определенную когнитивную задачу. В данной работе нами была поставлена цель проанализировать психофизиологические проявления эмоций, возникающих у испытуемого без необходимости выполнения им какого-либо задания.

Методика

Исследование было проведено на 15 испытуемых 19-22 лет. Предъявлялись эмоциональные стимулы трех уровней валентности (негативные, нейтральные, позитивные) из базы "International Affective Picture System (IAPS)" (Lang et al., 2008). Изображения имели по данным IAPS высокий уровень соответствия определенной эмоциональной значимости и предъявлялись испытуемым в случайном порядке. Анализировали изменения показателя спектральной мощности (СМ) электроэнцефалограммы (ЭЭГ) в дельта, тета, альфа, бета1, бета2 диапазонах. ЭЭГ регистрировали от 12 отведений (F3, F4, Fz, C3, C4, Cz, P3, P4, Pz, O1, O2, Oz), установленных в

© Чернышева Е.Г., Чернышев Б.В., Зиновьева К.А., Чернова М.А., 2011 г.

соответствии с международной схемой 10-20 %. Время предъявления одного изображения составляло 5 с, межстимульный интервал составлял 11-15 с. При анализе определяли СМ в 4 эпохах длительностью 4 сек.: 1 – серый фон, 2 – стимул горит, 3 – стимул гаснет, 4 – серый фон. Данные обрабатывали при помощи дисперсионного анализа ANOVA в программе SPSS 11, использовали факторы "Эмоция", "Эпоха" и их сочетание.

Результаты и их обсуждение

Субъективные оценки предъявляемых изображений данные испытуемыми в целом совпали с параметрами шкалы IAPS. По результатам анализа все виды предъявляемых стимулов вызывали изменение СМ ЭЭГ во всех исследуемых диапазонах. Было отмечено, что во 2-й и 3-й эпохах (т.е. в момент предъявления стимула) значение СМ большинства ритмов во всех анализируемых отведениях было выше при предъявлении негативных эмоциональных стимулов по сравнению с нейтральными и позитивными. В дельта диапазоне разница в значениях СМ сохранялась и в 4-й эпохе анализа, после выключения стимула (рис.1), т.е. в реакции последствия. Таким образом, можно сказать, что негативные эмоциональные стимулы после окончания их предъявления дольше продолжают оказывать воздействие на испытуемых.

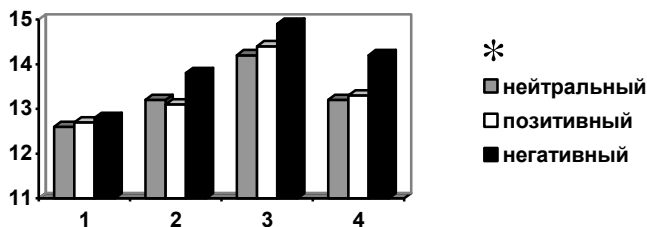


Рис.1 Значения спектральной мощности дельта диапазона в отведении Cz при предъявлении 3-х типов эмоциональных стимулов.

По оси абсцисс – эпохи анализа, оси ординат средние значения СМ. По ANOVA значимы факторы "Эмоция" и "Эпоха" и факторы "Эмоция" отдельно для 4-й эпохи анализа (обозначено *).

В тета диапазоне реакция на негативный стимул превышала реакцию на позитивный и нейтральный стимулы. По ANOVA был значим фактор "Эпоха". Необычным можно назвать тот факт, что наибольшие различия наблюдались в теменно-затылочной области для 2-й и 3-й эпох анализа. Согласно литературным данным, при наличии негативных эмоций наибольшее увеличение тета ритма наблюдается в лобных отделах. Так при формировании

условной реакции страха увеличивается гиппокампальный тета-ритм (Бодунов, 1984). Пейпю с соавторами (Pape et al., 2005) показано также, что клетки миндалины млекопитающих способны к спайковой активности в тета-диапазоне. Но так как основная разница зарегистрирована нами в теменно-затылочных областях, можно предположить, что в нашем случае речь идет о "верхнем" тета поддиапазоне (6,5-7 Гц), имеющему свойства как альфа так и сенсомоторного ритма и называемого "медленным сенсомоторным ритмом" (Nidermeyer, 1997).

В альфа диапазоне наблюдалась ожидаемая реакция десинхронизации при предъявлении всех типов стимулов. Имелись значимые различия по ANOVA по фактору "Эпоха", обусловленные тем, что в 4-й эпохе анализа реакция последствия на позитивный и негативный стимулы достоверно превышала реакцию на нейтральный стимул. Для затылочных отведений (Oz, O1 и O2) был значим фактор "Эмоция" для 2-й эпохи анализа. Данный факт был связан с тем, что реакция десинхронизации альфа ритма на негативный стимул была менее выражена по сравнению с реакцией на нейтральный и позитивный стимулы. Т.е. СМ альфа ритма оставалась выше при негативной стимуляции. Полученные результаты согласуются с литературными данными (Lapshina, 2006; Aftanas, 2006). Можно предположить, что данный факт связан с неоднородностью альфа ритма, который включает в себя несколько функциональных поддиапазонов (Фарбер, Видальский, 1996; Crawford, 1995; Klimesh, 1999). В частности известно, что "нижний" (8-9 Гц) и "верхний" (11-12 Гц) альфа поддиапазоны могут реагировать на когнитивную и эмоциональную нагрузку подобно тета и бета диапазонам увеличением СМ.

Данное предположение подтверждается тем, что в бета1 и бета 2 диапазоне реакция увеличения СМ на негативный стимул превышала реакцию на позитивный. Известно, что высокий уровень бета активности связан с увеличением настороженности (Lopas da Silva, 1991), при предъявлении большим объекта фобии (Gemignani et al., 2000), при стрессе (Ильющенок, 1996). Очевидно, что уровень настороженности и стрессовости ситуации при предъявлении негативных стимулов выше. Для большинства анализируемых отведений значим фактор "Эпоха".

Заключение

Таким образом, по результатам анализа все виды предъявляемых стимулов вызывали изменение спектральной мощности ЭЭГ во всех исследуемых диапазонах. Было отмечено, что во 2-й и 3-й эпохах (т.е. в момент предъявления стимула) значение СМ большинства ритмов во всех анализируемых отведениях было выше при предъявлении негативных эмоциональных стимулов по сравнению с нейтральными и позитивными. Опираясь на полученные данные, можно заключить, что при определении знака эмоциональной реакции возможно опираться на изменения мощности

всех диапазонов ЭЭГ. Особенно показательным является альфа диапазон ЭЭГ. Поскольку выборка исследования является небольшой, результаты нуждаются в дальнейшей дополнительной проверке.

В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Исследование связи внимания и восприятия с особенностями темперамента», выполненного в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2011 году.

Литература

1. Бодунов М.В. Типы динамики пространственной синхронизации ЭЭГ и умственное напряжение // "Мозг и психическая деятельность". Москва: Наука, 1984. С.137-141.
2. Ильюченко И.Р. Различия частотных характеристиках ЭЭГ при восприятии положительно-эмоциональных, отрицательно-эмоциональных и нейтральных слов // Журнал Высшей Нервной Деятельности им.И.П.Павлова. 1996, Т. 46, №3. С. 457-468.
3. Ключарев В.А., Шмидт А., Шестакова А.Н. Нейроэкономика: нейробиология принятия решений. Экспериментальная психология, 2011, Т. 4, №2, С. 14-35.
4. Костандов Э.А., Арзуманов Ю.Л. Межполушарные функциональные отношения при отрицательных эмоциях у человека // Журнал Высшей Нервной Деятельности им. И.П.Павлова. 1985, Т.30, №2, С.320-327.
5. Лапшина Т.Н. ЭЭГ–индикация эмоциональных состояний человека // Вестник МГУ. Сер.14 "ПСИХОЛОГИЯ". 2004, №2, С.101-102.
6. Русалова М.Н. Отражение эмоционального напряжения в пространственной синхронизации биопотенциалов головного мозга человека// Журнал Высшей Нервной Деятельности им.И.П.Павлова. 1990, Т.40, №2. С.254-263.
7. Фарбер Д.А., Видальский В.Ю. Гетерогенность и возрастная динамика альфа ритма энцефалограммы // Физиология человека, 1996, Т.22, №5, С.5-12.
8. Aftanas L.I., Pavlov S.V. Trait anxiety impact on posterior activation asymmetries at rest and during evoked negative emotions: EEG investigation // International Journal of Psychophysiology. 2005. V.55. pp. 85-94.
9. Aftanas L.I., Reva N.V., Savotina L.N., Maknev V.P. Neurophysiological correlates of induced discrete emotions in humans: an individually oriented analysis // Neuroscience and Behavioral Physiology. 2006. V.36. №2. pp. 119-130.
10. Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., Berntson, G. G. The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. Journal of Personality and Social Psychology, 1999, V.76, pp. 839-855.
11. Crawford H., Knebel T. EEG activation patterns during tasking and decision – making tasks: differences between low and highsubstanteed attentin adults // Proceeding of the International Symposium. Columbus, 1995, pp.886-890.
12. Damasio A.S. Emotions in the perspective of an integrated nervous system // Brain Research Reviews. 1998. V.26. pp. 83-86.
13. Gemignani A., Santarcangelo E., Sebastiani L., Marchese C., Mammoliti R., Simoni A. et al. Changes in autonomic and EEG patterns induced by hypnotic imagination of aversive stimuli in man // Brain Research Bulletin. 2000. V.53. №1. pp. 105-111.
14. Glimcher P.W., Rustichini A. Neuroeconomics: the consilience of brain and decision // Science. 2004. №306. pp. 447-452

15. Herrmann M.J., Aranda D., Ellgring H., Mueller T.J., Strik W.K., Heidrich A. et al. Face-specific event-related potential in humans is independent from facial expression // *International Journal of Psychophysiology*. 2002. V.45. pp. 241-244.
16. Hinrichs H., Machleidt W. Basic emotions reflected in EEG coherences. // *International Journal of Psychophysiology*. 1992. Vol.3. pp. 225-232.
17. Kenning P. et. al. The discovery of cortical relief. Munster, Germany: WestfalischeWilhelms-Universitat Munster, 2002. №3. pp. 323-336.
18. Klimesh W. EEG alfa and teta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis // *Brain research review*, 1999, Vol.29, pp. 169-187.
19. Klucharev V., Smidts A., Fernandez G. Brain mechanisms of persuasion: how "expert power" modulates memory and attitudes // *Soc. Cogn. Affect Neurosci*. 2008. №3. pp. 353-366.
20. Knutson B., Taylor J., Kaufman M., Peterson R., Glover G. Distributed neural representation of expected value // *J. Neurosci*. 2005. Vol.25. №19. pp. 4806–4812.
21. Lang, P.J., Bradley, M.M., & Cuthbert, B.N. International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-8. University of Florida, Gainesville, FL. 2008. pp. 357-366
22. Lapshina T.N. EEG correlates of emotion // *International Journal of Psychophysiology*. 2006 V.61. №3, pp. 328- 234.
23. Lopas da Silva F. Neural mechanisms underlying brain waves: from neural membranes to networks // *Electroencephalography and Clinical neurophysiology*, 1991, V.79, pp. 81-93.
24. Niedermeyer E., Naidu S. B., Plate C. Unusual EEG theta rhythms over central region in Rett syndrome: considerations of the underlying dysfunction // *Clin. Electroencephalogr.*, 1997, Vol.28, №1, pp.36-43.
25. Plassmann H., O'Doherty J., Shiv B., Rangel A. Marketing actions can modulate neural representations of experienced pleasantness // *Proc. Natl. Acad. Sci. U S A*. 2008. V.105. №3. P. 1050–1054.
26. Pape H.C., Narayanan R.T., Smid J., Stork O., Seidenbecher T. Theta activity in neurons and networks of the amygdala related to longterm fear memory // *Hippocampus*. 2005. V.15. №7. pp. 874-880.
27. Rilling J.K., King-Casas B. and Sanfey A.G. The neurobiology of social decision-making// *Current Opinion in Neurobiology*. 2008. V.18. pp. 159–165.

Шатаилова К.П. ©

Филиал Самарского государственного университета в г. Сызрани

ВЛИЯНИЕ РОК-КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Одной из ключевых проблем современного российского общества стала проблема молодежного самоопределения: участвующий в становлении индивидуальности поиск приводит к формированию молодежных объединений – *субкультур*. В настоящее время существуют 2 противопоставленные друг другу субкультуры – рок и поп-культура.

С помощью этой работы я решила поставить под вопрос созданный стереотип о слушателях рока: психически неуравновешенных, агрессивных людей, у которых «в жизни нет ничего святого». При чём исследование я проводила на основе сравнения психологического портрета слушателей рок- и поп-музыки.

Целью исследования является определение влияния рок- и поп-культуры на личность студента технического ВУЗа.

Проблема данного исследования заключается в качественном и количественном определении влияния рок- и поп-культуры на личность студента технического ВУЗа.

Изучение данной проблемы желательно проводить **с помощью комплекса психологических методик:**

1. блока «**Отношение с окружающими**»: «Психическая устойчивость», «Насколько вы независимы» Н.В. Преображенской, «Геометрические фигуры» Н.В. Волчѣк;

2. блока «**Потребности**»: «Потребность в творчестве» Н.В. Преображенской, «Потребность в любви», «Потребность в общении», «Потребность во власти» С. Кабянова;

3. блока «**Мотивация**»: «Мотивация к одобрению» Д. Крауна и Д. Маслоу, «Мотивация к достижению успеха», «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса, «Мотивация к уважению» Н.В. Преображенской.

Исследование проводилось со студентами Сф СамГТУ. В нём приняло участие 40 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Деление на экспериментальные группы осуществлялось в соответствии с музыкальными предпочтениями: было организовано 2 группы испытуемых (по 20 человек в каждой), слушающих преимущественно рок-музыку и поп-музыку.

Анализ результатов исследования показывает, что данная проблема действительно существует. *В результате исследования* было выявлено, что

- слушатели рока более психически уравновешены по сравнению со слушателями поп-музыки.

- Отличительными чертами рокеров по полученным результатам являются доброжелательность и эмпатия; поп-слушателей отличают трудолюбие и выносливость.

- Рокеры являются творчески одарёнными людьми, большинство же поп-слушателей свои творческие способности не используют.

- Слушатели рока более чувствительны и общительны по сравнению с поп-музыкой.

- Рокеры чаще других занимают место мудрого лидера в коллективе.

- Если слушатели поп-музыки склонны к сотрудничеству с другими людьми, то слушатели рок-музыки, наоборот, любят соперничать с другими, рокеры более нацелены на достижение успеха и больше стремятся заслужить уважение окружающих.

- Но рокеров и слушателей поп-музыки объединяет то, что они умеренно независимы и особо не стараются избегать неудач в своей деятельности, что обуславливается особенностями юношеского (студенческого) возраста.

Учёные утверждают, что у слушателей рок-музыки зачастую формируется гипертрофированная потребность в неограниченной свободе, что нередко приводит к проявлениям девиантного поведения, которое может выражаться в пьянстве, наркомании, моральной и половой распущенности, непризнании авторитетов, конфронтации с окружающими, **ЧТО ОПРОВЕРГАЮТ ПОЛУЧЕННЫЕ ДАННЫЕ.**

Существует общепринятый стереотип, что рокеры – неуравновешенные, жестокие, агрессивные люди, относящиеся с пренебрежением к окружающим, **ЧТО ОПРОВЕРГАЮТ ПОЛУЧЕННЫЕ ДАННЫЕ.**

Рассматривая явление влияния рок-культуры на фоне массовой поп-культуры, мы ещё раз убедились, что рокеры – это ранимые, чувствительные люди, посредством агрессивного внешнего вида пытающиеся завоевать уважение окружающих и доказать своё место в этом мире.

Необходимо отметить, что полученные в ходе данного исследования результаты, а именно, психическая уравновешенность слушателей рок-музыки, может служить основанием для продолжения работы по проблеме влияния рок-культуры на личность студента технического ВУЗа.

| Блок | Тест | Рок-музыка | Поп-музыка |
|-------------------------|-------------------------------|--|--|
| Отношения с окружающими | Психическая устойчивость | Уравновешенная психика (85%) | Уравновешенная психика (65%) |
| | Независимость | Умеренная (75%) | Умеренная (75%) |
| | Геометрические фигуры | Круг (45%) | Квадрат (40%) |
| Потребности | Потребность в творчестве | Умеренно высокий уровень (одарённость) (60%) | Средний уровень (творческие способности не используются) (50%) |
| | Потребность в любви | Высокий уровень (чувствительность) (65%) | Средний уровень (впечатлительность) (55%) |
| | Потребность в общении | Высокий уровень (50%) | Средний уровень (65%) |
| | Потребность во власти | Средний уровень (мудрый лидер) (70%) | Средний уровень (мудрый лидер) (50%) |
| Мотивация | Мотивация к одобрению | Умеренно высокий уровень (соперничающий) (50%) | Высокий уровень (сотрудничающий) (40%) |
| | Мотивация к достижению успеха | Умеренно высокий уровень (55%) | Средний уровень (55%) |
| | Мотивация к избеганию неудач | Средний уровень (50%) | Средний уровень (50%) |
| | Мотивация к уважению | Умеренно высокий уровень (45%) | Средний уровень (35%) |

Полученные данные также можно использовать при осуществлении молодёжной политики: зная преобладающие особенности личности молодых людей, относящихся к определённой субкультуре, можно рационально организовывать досуг молодёжи, способствуя её духовному и интеллектуальному развитию, что максимально минимизирует деструктивное влияние субкультуры на формирование особенностей поведения и мировоззрения молодых людей.

Литература

1. Т. Адорно «Избранное: социология музыки» 1999, с.16-25.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.:МГК.1979.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2000.

4. Андреева И.Н., Голубова Н.Я., Новикова Л.Г. Молодежная субкультура: нормы и система ценностей // СоцИс , 1989, № 4.
5. Божевич Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1979, № 4.
6. Нормальное молодежное движение: возникновение и развитие // Советская педагогика. 1989, № 6.
7. Давыдов Ю.Н. Контркультура и кризис социализации // Социс, 1977, № 3.
8. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности, М., 1994.
9. Запесоцкий А.М., Файн А.П. Эта непонятная молодежь М., 1990.
10. Зобов Р.А., Лисовский А.В. Становление личности молодого человека, Л., 1987.
11. Иконникова С.Н. Молодежь. Социологический и социально-психический анализ. Л., 1974.
12. Иконникова С.Н., Кон И.С. Молодежь как социальная категория. М., 1970.
13. Кон И.С. В поисках себя. М., 1985.
14. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
15. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
16. Кофырин П.В. Проблемы изучения неформальных групп молодежи // СоцИс . 1991, № 1 .
17. Г.С. Кнаббе «Феномен рока и контр-культуры» Вопросы философии 1990, №8.
18. Криминологи о неформальных молодежных объединениях. М., 1990
19. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьников. М., 1983.
20. Левичева В.Ф. Молодежный Вавилон. М., 1989.
21. Левичева В.Ф. Неформальная волна. М., 1990.
22. Д.А. Леонтьев «Методика ценностного спектра и её возможности в исследовании субъективной реальности» Методы психологии: ежегодник РПО т. 3 вып. 2.
23. Д.А. Леонтьев, Ю.А. Волкова «Рок музыка: социальные функции и психологические механизмы восприятия». Проблемы информационной культуры вып. 4, 1997.
24. Лисовский В.Т. Идеалы молодых. Л., 1969.
25. Лисовский В.Т. Молодежь в условия социально-экономических реформ. СПб, 1995.
26. Лебон Г. Психология народов и масс. - СПб.: Макет, 1995.
27. А.М. Лобок «Антропология мифа» 1997, с.24-41.
28. Е.С. Михайлова, А.Ж. Моносова, Б.С. Беляев « Эмоциональная реактивность больных депрессией» Журнал невропатологии и психиатрии, т.90 вып. 4 1990.
29. Молодежная волна. Самара, 1991.
30. Молодежная культура: проблемы и перспективы развития. Горький, 1990.
31. Молодежь России на рубеже 90-х годов. М., 1992.
32. Молодежь России: тенденции, перспективы. М., 1993.
33. Молодежь России: социальное развитие. М., 1992.
34. Мудрик А.В. Социализация и смутное время. М., 1991.
35. Немов Р.С. Психология М., 1990 .
36. Непомнящая Н.И. О ценности и ее роли в структуре личности. // Проблемы формирования социальных потребностей. Тбилиси, 1974.
37. Ольшанский Д.В. Неформалы: групповой портрет в интервью, 1990.

38. Петровскай А.В. Социальная психология. М., 1987.
39. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.
40. Розин М.В. Психологические ловушки контркультуры. Молодежный ренессанс, Л., 1990.
41. Розин В.М. Психология. Наука и практика. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Омега-Л, 2005.
42. Рубинштейн С.П. Проблемы общей психологии. М., 1976.
43. Сикевич З.В. Молодежная культура: «за» и «против», Л., 1990.
44. Смелзер Н. Социология. М., 1994.
45. Социология молодежи. СПб, 1996.
46. Титма М.Х., Саар Э.А. Молодое поколение, 1990.
47. Филиппов Ф.П. От поколения к поколению. М., 1989.
48. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987.
49. Щепанская Т.Б. Символика молодежной субкультуры. СПб, 1993.

Шатаилова К.П. ©

Филиал Самарского государственного университета в г. Сызрани

СТРЕСС И ДИСТРЕСС У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКА И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В настоящее время все больше людей во всем мире испытывают стресс. У студентов чаще всего стрессовое состояние вызвано со сдачей экзаменов. Стресс, несмотря на свою порой проявляющуюся скрытность, может нанести большой урон как физическому, так и психическому здоровью человека.

Стресс – это реакция организма на адаптацию к кризисным жизненным ситуациям. Селье разделял «*стресс*» и «*дистресс*». Стресс полезен, ведет к адаптации, дистресс вреден и ведет к различным психосоматическим заболеваниям.

Целью исследования является определение причин и признаков стресса и дистресса у студентов в процессе обучения до и во время сессии.

Изучение данной проблемы желательно проводить с помощью теста определения уровня стресса (дистресса) и выявления его основных признаков (Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, А. П. Зольникова).

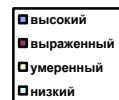
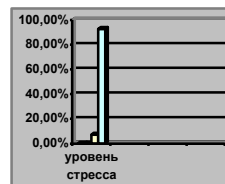
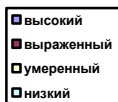
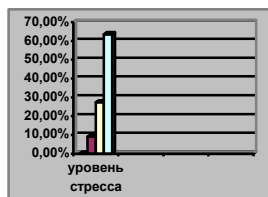
Исследование проводилось со студентами 1, 2, 3, 4 и 5 курса,

обучающимися по одной специальности, с целью выявления закономерностей проявления стресса (дистресса) в зависимости от возрастных особенностей и длительности обучения в университете.

«Определение уровня стресса (дистресса) у студентов до сессии»

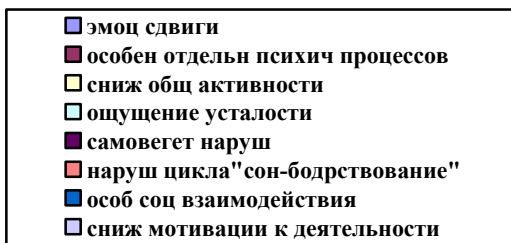
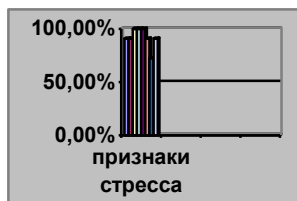
ЭП-304

ЭП-502

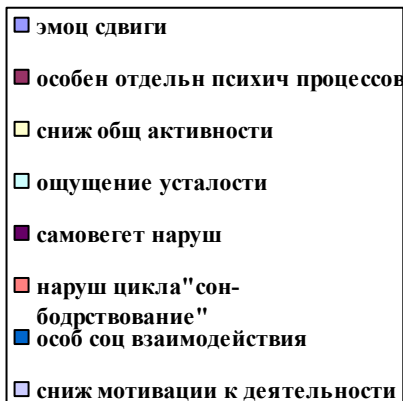
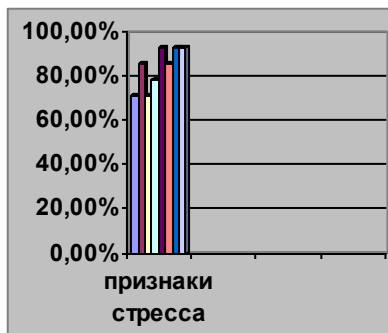


«Определение признаков стресса (дистресса) у студентов до сессии»

ЭП-304



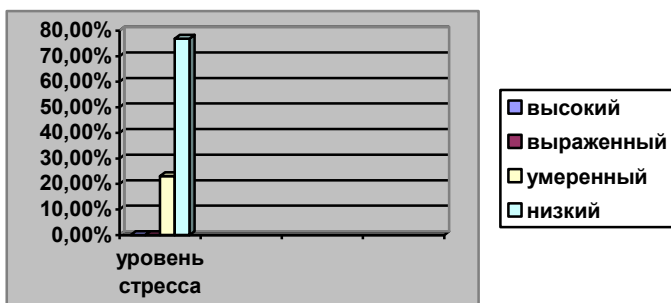
ЭП-502



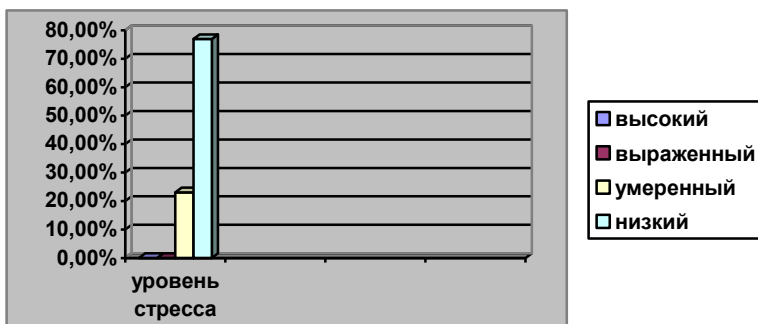
Анализ результатов тестирования показывает, что данная проблема действительно существует. В результате исследования было выявлено, что признаки стресса и дистресса наиболее ярко выражены у студентов 3 курса: ощущение усталости, снижение общей активности, самовегетативные нарушения наблюдаются у всех студентов. Ни один из признаков стресса и дистресса не проявляется у студентов 5 курса в 100% случаев.

Повторное исследование было проведено со студентами 1 курса во время сессии. Было выявлено, что студенты 1 курса в ходе сессии испытывают тот же уровень стресса, что и до экзаменов. При чём выявлено, что 75% признаков стресса были снижены и только 25% из них (ощущение утомляемости и самовегетативные нарушения) – находились на более высоком уровне.

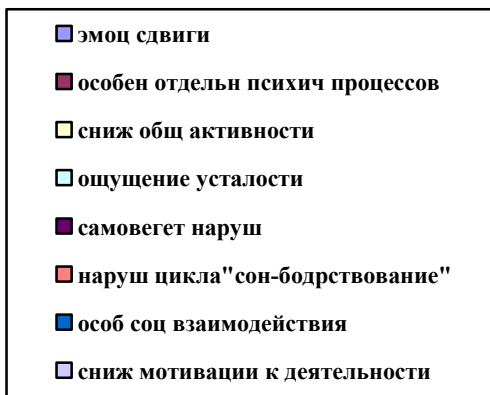
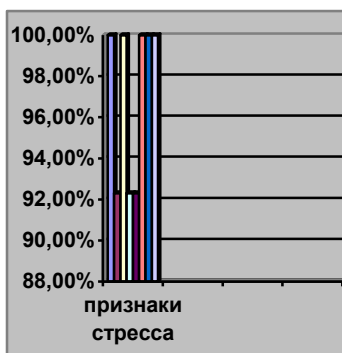
«Определение уровня стресса (дистресса) у студенто» До сессии



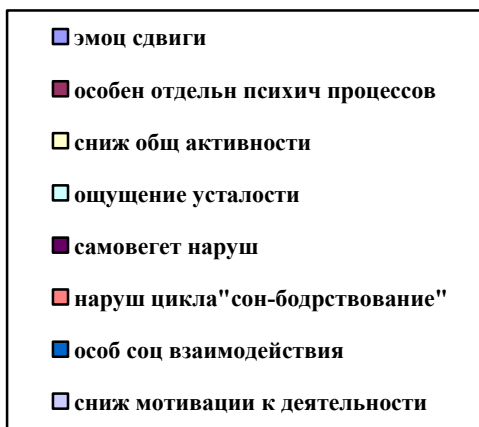
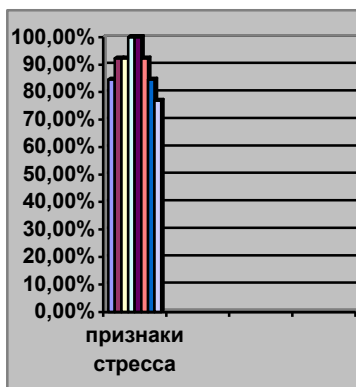
Во время сессии



«Определение признаков стресса (дистресса) у студентов»
До сессии



Во время сессии



Данная стрессоустойчивость студентов 1 курса обусловлена проведением различных психологических тренингов, также большую роль играет преемственность со стороны студентов старших курсов, вводящих «новичков» в студенческую жизнь.

Рекомендации по профилактике стрессов развернуты как бы на два «фронта»: преподавателям, в чьи обязанности вменяется снижать уровень стресса у студентов, и студентам, которым предлагается беречься от стрессов самим и не служить стрессодателями для других.

На сегодняшний день существуют целые комплексы методов и приёмов

по разрешению данной психологической проблемы, то есть информационного голода при разработке рекомендаций по профилактике и предупреждению стресса и дистресса у студентов педагог испытывать не будет. Главное – при их разработке, учитывая возрастные и индивидуальные особенности студентов, специфику обучения, семейного воспитания, определить конкретную цель этой работы.

Необходимо отметить, что разработанные в ходе данного исследования подходы могут служить основанием для продолжения работы по проблеме профилактики и преодоления стресса и дистресса у студентов в процессе обучения. Рекомендации по профилактике стрессов развернуты как бы на два «фронта»: преподавателям, в чьи обязанности вменяется снижать уровень стресса у студентов, и студентам, которым предлагается беречься от стрессов самим и не служить стрессодателями для других.

На сегодняшний день существуют целые комплексы методов и приёмов по разрешению данной психологической проблемы, то есть информационного голода при разработке рекомендаций по профилактике и предупреждению стресса и дистресса у студентов педагог испытывать не будет. Главное – при их разработке, учитывая возрастные и индивидуальные особенности студентов, специфику обучения, семейного воспитания, определить конкретную цель этой работы.

Литература

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление.- М.: ПЕРСЭ. - 2006. - с. 528.
2. Гринберг Д. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002.
3. Игумнов С.А. Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы. – СПб.: Речь, 2007. – с. 217
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Л.: Наука, 1970.
5. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.:Питер, 2007. - с. 583
6. Митева И.Ю. Курс управления стрессом. Москва: ИКЦ «МарТ», 2004. – с. 288
7. Психологическая диагностика: Учебник для вузов. Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2007. - с. 652
8. Психотерапевтическая энциклопедия /под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2006.- с. 944
9. Селье Г. Стресс без дистресса. М: Прогресс, 1979.
10. Шевченко М. Я рисую успех и здоровье. Арт-терапия для всех. – СПб.: Питер, 2007. – с. 96
11. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006.- с. 256
12. Ганим Б. Исцеление через искусство. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – с. 336
13. Капаччионе Л. Сила другой руки, или как при помощи левой руки активизировать возможности правого полушария головного мозга.– М.: София, 2005. – с. 336
14. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс; пер.с англ. И. А. Карпиков, В. А. Старовойтова. – 2-е изд. – Мн.: «Попурри», 2006. – с. 848

15. Сарвир И. Долой стресс! Лучшие приемы релаксации и аутотренинга. – М.: Эксмо, 2006. – с. 320
16. Ульямс, Х. «Говорящий» рисунок, или как познать свое глубинное “Я”. – М.: АСТ: Астрель, 2007. –с. 205

Шатунова Е.А. ©

Аспирант ДВГУПС, гимназия № 1

ФЕНОМЕН ДОВЕРИЯ К ТЕХНИКЕ КАК ФАКТОР ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЕ

В производственной среде профессиональная деятельность человека является основной и конкретной формой трудовой активности человека занимает значительный период жизнедеятельного пути и играет существенную роль в социальном развитии и самореализации личности. Научно-технический прогресс не только способствует определённым достижениям в социально-экономическом развитии современного общества, совершенствовании технических средств труда, но сопровождается также ростом сложности, напряжённости, ответственности, вредности, опасности деятельности представителей ряда профессий и специальностей. Доверие является более фундаментальным явлением, чем кажется на первый взгляд, его психологическая сущность позволяет полнее осмыслить способы связи человека с миром, закономерности освоения культурного пространства. В различных исследованиях доверие рассматривается как ожидание, установка, отношение, состояние, чувство, процесс социального обмена и передачи информации и других значимых благ, личностное и групповое свойство.

Современный этап развития психологической науки характеризуется переходом от исследований, «закованных» в жесткие рамки естественнонаучной методологии, четко очерченного пространства психических явлений, «вписывающихся» в нее, в сторону выявления и изучения различных феноменологических характеристик психического. К их числу можно отнести явления человеческой свободы, рефлексии, духовности, нравственности и др. Изучение структуры доверия-недоверия в социотехнической системе является одним из наиболее перспективных направлений исследований феномена доверия в целом. Определение составляющих элементов данного феномена и оценка его выраженности у

представителей различных учёных открывает возможности для выявления основных закономерностей и факторов доверия к технике в различных производственно-трудовых условиях. Особая сложность исследований в этом направлении объясняется несогласованностью различных точек зрения авторов на сущность доверия и его соотношения с близкими феноменами и, как следствие, наличием принципиально различных подходов к его оценке. Существующие на сегодняшний день методики измерения доверия разработаны в соответствии с различными концептуальными подходами. Большая часть их них создана за рубежом авторами, что затрудняет их перенос и адаптацию. Теоретической позицией, на которой предпринимаются усилия по сближению разных научных школ и направлений по изучению взаимосвязи человека с техникой и обществом, в последние годы становятся методологический принцип субъекта, субъектно-деятельностный подход, разработанные С.Л. Рубинштейном и его учениками А.В. Брушлинским, К.А. Абульхановой-Славской и другими. Здесь проблема активности субъекта, его поведения и деятельности, социальной детерминации личности, мотивации и ценностных ориентаций, социальных норм поведения и деятельности, субъективных отношений личности изучаются главным образом в социальном контексте, во всем многообразии проявлений этого контекста в системе общественных отношений. В соответствии с этой теоретической позицией, если рассматривать даже ближайшие перспективы развития техники - симбиоз человека и технических средств, искусственный интеллект, робототехнические объекты, — среди проблем субъектно-объектных отношений с особой остротой встают их социально-нравственные аспекты.

Для анализа психологических проблем взаимодействия человека с техникой в инженерной психологии, психологии труда и эргономике используется достаточно большое количество методологических подходов к человеку и технике. Ведущей методологической концепцией решения этих проблем в отечественной инженерной психологии в 60-80 годы XX в. был антропоцентрический подход, представленный в трудах А. Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Н.Д. Заваловой, В.А. Пономаренко. В частности в трудах А.А. Крылова, В.М. Ахутина был создан целый ряд концепций адаптации человека и машины. Анализ адекватности существующего множества теоретических позиций решения психологических проблем эксплуатации техники показывает их серьёзные ограничения. Многообразие отечественных и зарубежных подходов и концепций, их разнородность, полярность и даже противоречивость показывают, насколько назрели сегодня в психологической науке исследования обобщающего характера по анализу адекватности их теоретических позиций, оценке соответствия используемых методологических средств свойствам сложных технических объектов, а также изучению взаимовлияния теоретических позиций и отношений к объекту тех профессиональных групп,

которые принимают участие в процессе эксплуатации техники. Относительно большинства социотехнических подходов и концепций следует отметить, что основное внимание в них обращено на проблемы проектирования и эксплуатации, сам человек остаётся за границами исследования или рассматривается абстрактно с использованием таких понятий, как система «человек – машина», без оценки факторов влияния технического оснащения на социальные феномены отношений людей в трудовом коллективе.

Изучение феномена доверия к технике связано с актуальной значимостью объекта к оценке его безопасности для выполнения трудовых задач. Исходя из этого, понятие профессиональная деятельность является смыслообразующим компонентом системы представлений о профессиональной стороне жизни человека.

Поэтому достаточно интересным является изучение трудовой деятельности включающей в себя взаимодействие не только системы «человек-человек», но и «человек-машина». Отражением данной закономерности является изучение проблем «человеческого фактора» в технике, в частности доверия к техническому объекту, с целью не только предотвращения аварийных ситуаций, но и формированием трудовой активности личности в производственной среде. Эксплуатация технических объектов является воплощением трудовой функции, и создаёт проблемы того или иного качества. Поэтому, когда предполагается включение в труд машин, то в той или иной степени возникает неопределённость рабочих взаимоотношений. Использование техники делает совместную деятельность более интегрированной: общие средства труда выполняют роль, канала деятельной коммуникации, создают необходимость общения и трудовой саморегуляции. Неспособность адекватно оценивать надёжность техники и своевременно вносить необходимые изменения, осуществляя ремонт, приводит к появлению в поведении работника тревожности, раздражительности, навязчивому желанию многократно перепроверять привычные действия, что в целом отражается и на коллективно-трудовых отношениях и профессиональной активности человека. Таким образом, феномен доверия к технике можно рассматривать как технологическую картину трудового процесса, которая даёт возможность рабочему контролировать данный процесс и работать более эффективно. Такие предположения в социотехнической системе помогают прогнозировать изменения в протекании технических процессов, сопоставлять те изменения техники, которые должны быть в настоящем и наиболее вероятны в будущем. Опираясь на такие знания, специалист, работающий со сложной техникой может представить себе ещё не наступившие изменения в технических процессах и получить резерв времени и выработать правильные ожидания, а возможно в случае необходимости предупредить нежелательное развитие производственных событий. Для формирования доверия к технике необходимо

проектирование и соблюдение определённых требований к техническим устройствам. Есть предположения, что специалисты, работающие со сложными техническими объектами, наделяют технику «искусственным интеллектом» и автоматически вызывают у работника социально-коммуникативные отношения с ней. «Очеловечивание» машины приводит к вполне реальному понятию доверия или недоверия к эксплуатации технического устройства, что не сводимо к простым алгоритмическим действиям в процессе осуществления трудовой деятельности. В соответствии с данным представлением в сложных эрготехнических системах происходит активное взаимное влияние работника на техническую среду и обратное влияние технической среды на человека.

По мере перехода к комплексной автоматизации производства возрастает роль человека как субъекта труда и управления. Человек несет ответственность за эффективную работу всей технической системы и допущенная им ошибка может привести в некоторых случаях к очень тяжелым последствиям. Результаты анализа исторического развития техники от простейших орудий ручного труда и автоматизированных систем к системам «человек-машина» и наиболее сложным объектам реальности сегодняшнего дня четко обозначают основные тенденции этого процесса. Возрастание роли человека и масштаба сферы активности субъекта в технике от индивидуальной активности к межличностным взаимодействиям и социальной активности, где уже в полной мере проявляется все многообразие факторов социально-общественных отношений, субъективного образа мира, мировоззрения, ценностно-нормативных систем человека. Здесь по самой логике научно-технического прогресса объектом исследования становится сам человек в симбиозе с техническими компонентами.

Таким образом, необходимо отметить, что любая производственная организация в своей повседневной деятельности сталкивается с проблемами, обусловленными феноменом доверия или недоверия к технически объектам, проявлением чего является профессиональная активность человека, а возможно и проблемы профессиональной уверенности, эмоционального выгорания, а также отношения в производственном коллективе. В производственной среде можно выделить три основных формы трудовой активности:

- взаимодействие (общение) с внешними субъектами и объектами деятельности;
- межличностное общение участников совместной деятельности, внутригруппового субъекта (коллеги, начальники, подчинённые);
- индивидуальная деятельность по решению конкретных профессиональных задач.

Эффективность взаимоотношений определяется, прежде всего, корпоративной культурой организации, о которой можно говорить с разных позиций, в том числе и с позиции социотехнической системы, в частности

доверия к технике. При таком определении корпоративная культура может быть высокой, при низком показателе доверия к технике и наоборот. Целесообразно рассматривать взаимосвязь феномена доверия и недоверия к технике и корпоративной культуры организации как общую систему нравственных ценностей, правил и норм организации, совместных с профессиональными целями и задачами предприятия. Однако представленные размышления могут быть описаны комплексом конкретных противоречий. К *организационным противоречиям* мы можем отнести сменный характер работы, не нормированный рабочий день, незапланированная нагрузка. *Коммуникативные противоречия* формируются в процессе сопоставления содержания элементов корпоративной коммуникативной культуры на предприятии и представлениями личности о позитивных технологиях общения внутри рабочего коллектива в условиях взаимодействия с техникой. *Материальные противоречия* формируются в процессе несоответствия условий оплаты труда с показателями получаемых выгод при работе с различной техникой, следствием чего является удовлетворенность или неудовлетворённость работой в целом. При оценке собственного профессионализма и высокой готовности доверия к технике работник может учитывать такие факторы как сложность и опасность при работе со сложными техническими системами, что является основой морально-трудовой ответственности. *Уровень профессиональных противоречий* может быть в значительной степени быть снижен за счёт удовлетворения эргономических требований, поддержки деятельности конкретного специалиста. Термин «поддержка деятельности» достаточно часто встречается в публикациях последних лет, посвященных проблеме учёта человеческого фактора при эксплуатации сложных человека – машинных комплексов. Что может являться основой понятия «поддержка деятельности». Однако мы можем предполагать, что создание необходимых производственных условий для доверия к технике, может быть одним из составляющих «поддержки деятельности» специалистов промышленных предприятий. Только в условиях высокой культуры безопасности возможна реализация концепции успешности профессиональной деятельности, а также безаварийная производительность труда.

Литература

1. Бодрова В.А., Журавлёва А.Л. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Москва: Институт психологии РАН. 2009г.
2. Журавлёв А.Л., Воловикова М.И., Дикая Л.Г., Александров Ю.И. Психология человека в современном мире Москва: Институт психологии РАН. 2009г.
3. Бодров В.А., Журавлёва А.Л., Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности. Москва, 2008.
4. Купрейченко А.Б., Психология доверия и недоверия. Москва 2008

Шевцова П.В. ©

Бакалавр психологии, студент магистратуры факультета психологии,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва)

СТРУКТУРА МОТИВОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение

В современных условиях выбор профессиональной деятельности является крайне ответственным шагом. Особенно важен вопрос о мотивах, которые наиболее важны для человека в процессе работы: особенно актуален этот вопрос для тех, кто выбирает свою работу; а также в процессе профотбора, профориентации и самоопределения [Hopkins, 2001; Roe, 1957]. Многие авторы поднимают в своих работах вопрос структуры и особенностей мотивов выбора профессиональной деятельности; однако полного и глубокого рассмотрения этот вопрос не находит. Проблема данного исследования заключается в определении того, какие мотивы можно наблюдать у человека осуществляющего выбор профессиональной деятельности.

Для разрешения установленной проблемы была поставлена цель настоящего исследования – определение структуры мотивов выбора профессиональной деятельности.

Новизна исследования заключается в определении факторной структуры мотивации выбора профессиональной деятельности, что дает возможность расширить теоретические представления о данном феномене, для более полного их использования, что представляет актуальность работы.

Объектом данной работы является мотивация профессиональной деятельности.

Предметом является структура мотивов выбора профессиональной деятельности.

Мотивы выбора профессии определяются в данной работе как «стимулы, ради которых индивид готов прикладывать свои усилия для достижения выбранной цели» [Верещагина, 2005, С. 90].

Разработка методики на определение мотивов выбора профессиональной деятельности

Для полного определения возможных мотивов был проведен анализ моделей выбора профессиональной деятельности отечественных и зарубежных психологов. Нами были выделены основные мотивы выбора

профессиональной деятельности: самореализация и самовыражение; уважение и признание; интерес; и пр. [Ильин, 2008]; раскрытие индивидуальности, проявление творчества, возможность продуктивного осуществления деятельности для себя; раскрытие индивидуальности других, содействие в проявлении творчества, помощь в продуктивном осуществлении деятельности по отношению к окружающим [Шадриков, 1996]; возможность успешного разрешения профессиональных задач [Dubinas, 2005]; активная коммуникация; ограничение коммуникации [Roe, 1956]; реализация профессионального «Я»; соответствие способностей человека и требований к осуществлению процесса работы [Super, 1953]; возможность выражать свою индивидуальность, соответствие типа деятельности своим способностям и особенностям [Winchell, 1984]; материальные ценности, физиологические, позитивная оценка окружающих; уважение и успех, престижность работы, условия работы; и пр. [Норрок, 1948].

Мотивы, совпадающие содержательно, были объединены по своей логике в одну группу с опорой на уже имеющиеся данные эмпирических исследований о наличии сильной взаимосвязи между ними [Куприянов, 2007; Crites, 1961; Hammond, 1956; Janman, 1987]. Было выделено несколько групп: материальное благополучие; интерес к процессу работы, творчество, получение опыта; польза работы для других; руководство, карьера, и пр. На каждую из групп было составлено около 5-8 утверждений, отражающих содержание группы. Утверждения в методике располагались в случайном порядке. Каждое из них, согласно указанной инструкции, было необходимо оценить по 5-бальной шкале от («совсем не важно» до «очень важно»). Выборка пилотажного исследования составила 46 человек, в возрасте от 17 до 24 лет, медиана 21. 10 молодых людей и 36 девушек.

Полученные данные обрабатывались в статистическом пакете SPSS 14.0 for Windows при помощи процедуры факторного анализа (метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера).

Количество факторов было определено исходя из собственных значений факторов превышающих единицу, а также опираясь на логику содержания факторов. В итоге было выделено пять факторов, получивших предварительные названия. (1.Руководство; 2.Уверенность; 3. Служение обществу; 4.Саморазвитие; 5.Интерес от работы). Все не вошедшие в факторы пункты (с нагрузкой по фактору менее 0.40) были исключены из методики. Для каждого из факторов (шкал) был рассчитан коэффициент Альфа-Кронбаха. Утверждения, наличие которых снижали значение коэффициентов, также были удалены. Значения коэффициентов превышали минимальных уровень в 0.7 и составили соответственно 0.871; 0.860; 0.854; 0.824; 0.819 для каждой из шкал.

После исключения указанных пунктов методика насчитывала 34

утверждения.

После разработки и пилотажного исследования было проведено основное исследование.

Выборка основного исследования составила 86 человек. 21 молодой человек и 65 девушек – студентов в возрасте от 18 до 23 лет, медиана 19.5. Гуманитарные факультеты: 43 человека; естественно-научные: 43 человека. После проведения основной серии исследования был проведен факторный анализ (метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера). Наиболее удобной для интерпретации опять стала структура, состоящая из 5 факторов.

Модель мотивов выбора профессиональной деятельности

Первый фактор, названный нами «Уверенность», объясняет 12,481 % дисперсии, объединяет в себе утверждения, касающиеся значимости следующих утверждений, имеющих наибольший вес: организация должна, помимо зарплаты, выплачивать премии (0,456); организация должна предоставлять полный социальный пакет (0,621); Во время работы мне должно быть комфортно (0,627); и пр.

Данный фактор получил название «Уверенность», исходя из основного характера содержащихся утверждений, отражающих важность безопасности и гарантий; высокая выраженность этого мотива предполагает собой отсутствие риска, законопослушность организации, предоставляющей работу. Формирование такого фактора представляется вполне логичным в современной, весьма не стабильной с экономической точки зрения, обстановке. Аналогичные факторы были выделены в релевантном нашем исследовании, где были выделены 4 фактора, один из которых, «Технический», отражал важность для человека четкой структуры в организации, где он работает [Hammond, 1956]. Референтным источником нам представляется исследование, в котором факторный анализ привел к выделению 12 шкал, далее объединенных в 5 факторов [Crites, 1961]. С фактором «Уверенность» соотносятся выделенные шкалы «Материалистичность», «Автономность на работе».

Второй фактор, объясняющий 11.094% дисперсии, получил название «Служение обществу». Он объединяет в себе утверждения касающиеся важности следующих показателей: мой доход должен быть высоким (-0,481); важно, чтобы моя работа делала жизнь окружающих лучше (0,753); Мне важно, чтобы моя работа была полезна для общества (0,855); и пр.

В данном случае мы имеем дело с постановкой интересов окружения человека превыше собственного материального благополучия, гуманистическую направленность. Аналогично, в релевантном эмпирическом исследовании был выделен фактор, названный «Гуманистическим», или «любовь к людям». В нем отражалась существенность для человека быть

важным и полезным для окружающих, чувствовать свою для них ценность [Hammond, 1956]. В другом эмпирическом исследовании [Crites, 1961] можно наблюдать параллель выделенного нами фактора со шкалами «Человечность».

Следующий фактор, названный «Интерес от работы» объясняет 10,839% дисперсии и объясняет следующие утверждения, касающиеся выбора профессиональной деятельности, со следующими весами: работа должна мне нравиться (0,685); работа должна осуществляться в коллективе (0,564); работа не должна быть однообразной (0,587); и пр. Данный фактор объединяет в себя утверждения, касающиеся характеристик, как самой работы, так и возможности самого человека проявить творческую деятельность.

Четвертый фактор «Саморазвитие», включающий в себя следующие утверждения, объясняет 9,363% дисперсии: я должен быть уверен, что работа соответствует моим знаниям и умениям (0,592); работа должна приносить новый, полезный мне опыт (0,689); и пр. Вошедшие переменные отражают важность получения новой полезной для развития человека информации; необходимость получения нового опыта в процессе осуществления профессиональной деятельности. Работа выступает для человека как возможность реализации потенциала и личностного роста. Данный фактор может отражать общую тенденцию к обеспечению реализации креативности. Аналогичный фактор был назван мотивацией «Достижение» [Crites, 1961].

В пятый фактор, объясняющий 8,632% дисперсии, со следующими весами вошли утверждения: важно, чтобы работа давала возможность занять руководящую должность (0,726); Работа должна давать перспективы карьерного роста (0,788); и пр.

Данный фактор получил название «Руководство». Здесь отражена важность для человека, выбирающего профессиональную деятельность, вероятности перспектив на своей работе. Желание получить высокий статус отражено в стремлении продвигаться по карьерной лестнице. Руководящая должность, которую может иметь потенциальный сотрудник, предполагает высокий доход, а также контроль подчиненных. Отметим, что исследование М.Хаммонда [Hammond, 1956] также привело к выделению аналогичного блока, названного «Компетентность», или иначе «быть кем-то», где отражалась роль независимости, а также мотивации достижения; а также шкалой «Менеджмент-Агрессия», где акцент ставился на управление подчиненными и контроль [Crites, 1961].

Заключение

Настоящее исследование определяет особенности мотивации выбора профессиональной деятельности. Существенным результатом данной работы нужно назвать получение факторной структуры мотивов выбора профессиональной деятельности, полученной по результатам исследования.

Определяющие факторы мотивации выбора могут стать отправной точкой при анализе проблем самоопределения и профориентации.

Перспективным будет провести дальнейшее изучение данной темы. Расширение выборки и разделение по группам позволило бы выявить специфические мотивы выбора профессиональной деятельности у людей, выбирающих различные профессии, или же доказать их универсальность.

Литература

1. Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. - М.: Гуманитарный центр, 2005. - 156 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
3. Куприянов Е.А. Взаимосвязь личностных конструктов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий: дисс.... канд. психол. наук. М., 2006. 140 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.; Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с.
5. Crites J.O. Factor analytic definitions of vocational motivation// Journal of Applied Psychology. 1961. Vol. 45 (5). P. 330-337.
6. Dubinas V. The motivation of choice specified professional activities in Lithuania//Management. 2006. Vol. 11 (2). P. 34-41.
7. Hammond M. Motives Related to Vocational Choices of College Freshmen // Journal of Counseling Psychology. 1956. Vol. 3 (4). P. 257-261.
8. Holland J.L. A Theory of Vocational Choice // Journal of Counseling Psychology. 1959. Vol. 6(1). P.35-45.
9. Holland J.L. and Gottfredson G.D. Vocational choices of men and women: A comparison of predictors from the Self-Directed Search // Journal of Counseling Psychology, Vol. 22(1), Jan 1975, P. 28-34.
10. Hopkins N. Correspondence of Interests and Abilities With Occupational Choice//Journal of Counseling Psychology. 2001. Vol. 48 (2). P. 178-189.
11. Hoppock, R.A. Check list of facts about jobs for use in vocational guidance//American Psychologist. 1948. Vol. 3(9), P. 417-418.
12. Janman K. Achievement motivation theory and occupational choice// European Journal of Social Psychology. 1987. Vol. 17 (3). P. 327-346.
13. Roe A. Early Determinants of Vocational Choice//Journal of Counseling Psychology. 1957. Vol.4 (3). P. 212-217.
14. Super D. A theory of vocational development//American Psychologist.1953. Vol. 8(5) P. 185-190.
15. Tyler L.E., Relationships Between Strong Vocational Interest Scores and Other Attitude and Personality Factors// Journal of Applied Psychology. 1945 Vol. 29 (1). P. 58-69.
16. Winchell A.. Conceptual System and Holland's Theory of Vocational Choice//Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46 (2). P. 376-383.

Щербакова Е.В. ©

Педагог-психолог ГБУСО МО «Наро-Фоминский РЦ «Сказка»

КОРРЕКЦИЯ СТРЕССОВОГО СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ПОМОЩЬЮ БОС-ТЕХНОЛОГИЙ

На сегодняшний день, по данным ООН, в мире насчитывается примерно 200 миллионов детей с нарушениями психического и физического развития, что составляет около 1/20 части жителей нашей планеты. Более того, с каждым годом это число увеличивается. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие возросла вдвое. По расчетам ВОЗ число детей-инвалидов в нашей стране насчитывает около 900 тыс., что составляет примерно 2-3% от детской популяции. Ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70-75% являются инвалидами.

Инвалидность, по сути, означает существенное ограничение жизнедеятельности ребенка. Она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Все это, несомненно, ведет к созданию условий формирования у ребенка «хронического» стресса, что может, в свою очередь еще более усугубить положение.

Проводимое мной исследование показало, что порядка 40% прибывающих в нашем центре детей находятся в состоянии, близком по своим характеристикам к постстрессовому расстройству:

У ребенка наблюдаются нарушения сна, кошмары;

Ребенок становится замкнутым, малообщительным.

Избегание всего, что может быть связано с болезнью.

У ребенка могут наблюдаться элементы самоагрессии и агрессии по отношению к близким людям.

Снижение интереса к вещам, которые раньше занимали.

Возникает чувство отчужденности, ощущение одиночества, «ненужности».

Может возникнуть эмоциональная притупленность, или, напротив, эмоциональная неустойчивость.

Для диагностики подобного состояния у детей-инвалидов, на мой взгляд, целесообразно применять следующие методики:

1. Структурированная проективная беседа с ребенком в сочетании с диагностической методикой «Рисунок несуществующего животного» .

2. Проективная диагностическая методика для детей «Страна чувств».
3. Детский апперцептивный тест.
4. Тест «Нарисуй человека» и тест «Дом – дерево – человек».
- «Расскажи историю по картинке».
- «Действия, стили и символы кинетических рисунков семьи».
5. Тест Роршаха.
6. Цветовой тест Люшера.
7. Тест руки.
8. Тест «Неоконченные предложения».
9. Техники из адаптированной программы Бетенски Мала по арт-терапии «Что ты видишь?».

Проективные методики всегда более выигрышны для детей дошкольного возраста. Однако, в работе с таким инструментарием специалист должен всегда помнить об объективности оценки результатов и избегать субъективных суждений, которые, в конечном счете, могут не только не помочь, но и навредить ребенку.

Для коррекции стрессового состояния у детей мной широко применяется БОС-терапия или ее элементы.

В настоящее время БОС-технологии являются одним из перспективных направлений коррекционной работы. В основе этих технологий лежит понятие О биологической обратной связи (БОС, biofeedback), которая является. Лежит в основе любого успешного процесса освоения новыми умениями. Метод БОС-терапии широко применяется как в современной медицине, так и психологии. Суть метода заключается в том, что человек, получая информацию о рабочей динамике какой-либо физиологической системы, реализующей протекание тренируемой функции, обучается контролировать не только свое психофизиологическое состояние, но и произвольно управлять функционированием данной системы. Психолога, в данном случае, интересует управление функцией дыхания.

Как известно, правильно сформированный стереотип дыхания – «диафрагмальное дыхание» – позволяет человеку повысить стрессоустойчивость организма в целом и наладить «контроль» своих эмоций в сложных ситуациях. Диафрагмальное дыхание способствует релаксации, снижению влияния психопатогенных факторов среды.

Приимущество БОС-технологий в работе с детьми заключается в том, что, казалось бы, сложное и неинтересное занятие превращается в увлекательную игру. Достигается такой эффект за счет использования в БОС-технологиях медиа-элементов: мультфильмы, слайды, игры, приятная музыка и т.д.

В работе с детьми в возрасте 3-5 лет я предлагаю для начала использовать элементы БОС-терапии. Перед коррекционно-развивающими

занятиями и после них детям показываются специально созданные подборки слайдов и музыки. Длительность такого клипа составляет примерно 2-4 минуты. Во время просмотра перед занятием ребенку предлагается удобно сесть и поиграть с картинками в увлекательную игру, помогать им меняться, дуя на экран компьютера, как будто, задуваешь свечку. После занятия ребенку предлагается просто посмотреть слайды и послушать приятную музыку.

В подтверждение данного метода снятия эмоционального напряжения, приведу следующие данные. Проводимая мной экспресс оценка эмоционального состояния методом проведения до и после просмотров видеороликов 8-ми цветового теста Люшера. Свидетельствует о положительной динамике. Перед первым просмотром подавляющее большинство детей ставили на первые позиции выбора дополнительные цвета (черный, серый, коричневый), после просмотра роликов на первых позициях появлялись основные цвета (зеленый, синий) и дети сообщали о том, что они даже не замечали эти цвета ранее. Беседы с воспитателями групп показали, что после курса занятий с применениями БОС-технологий, дети стали более уравновешенные, общительные и открытые.

При всей простоте данного метода работы нельзя не признать его эффективность: заложение основ диафрагмального дыхания, снижения психо-эмоционального напряжения и создания на занятии для ребенка комфортной атмосферы. Однако, и назвать его панацеей от стресса тоже нельзя. Это всего лишь часть глобальной психо-коррекционной работы, которая не будет эффективна без применения других приемов и технологий в комплексе.

Этко Е.А. ©

Национальный исследовательский университет –
Высшая школа экономики, Москва

СТИМУЛИРОВАНИЕ ДИНАМИКИ МИРОВОСПРИЯТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АКТЁРСКОЙ ИГРЫ*

В работе исследуется динамика внутренних изменений личности при осуществлении репродуктивной актёрской деятельности (проигрывании сценической роли) как ситуативная динамика *сценария* исполнителя роли. Под сценарием понимается *план жизни, основанный на решении, принятом в детстве, поддержанный родителями, подтверждённый последующими*

© Этко Е.А., 2011 г.

событиями и достигающий кульминации в выбранной альтернативе (Бёрн, 1972). Актёрская игра избрана для исследования сценарной динамики личности постольку, поскольку процессы принятия и исполнения роли на примере деятельности актёра в значительной степени доступны сознанию.

Исследования потенциалов театральной игры как катализатора динамических изменений сценарных установок личности в психологической литературе представлены недостаточно. Выделение характера изменений человека как субъекта в процессе актёрской игры позволило бы расширить набор методик психологического воздействия на личность в рамках психологического консультирования. Новизна исследования заключается в рассмотрении этих изменений как сценарно-динамических. Методологическую основу исследования составляют теория транзактного анализа (ТА), теоретические концепции автора и героя, теория актёрского мастерства, мультисубъектный подход в психологии.

Ключевым для данной работы является понимание актёрской деятельности как двояконаправленной: она включает в себя два основных этапа – создание образа и его воспроизведение (проигрывание роли). На этапе создания образа деятельность актёра направлена вовнутрь самого актёра (он «придумывает» образ, его цели, задачи, смыслы); на этапе же воспроизведения образа деятельность актёра направлена вовне его (актёр играет перед зрителем, демонстрирует зрителю своего персонажа таким, каким прежде создал его).

Мы согласны с идеей М.М. Бахтина о том, что в основе художественного произведения как эстетического события лежит отношение пространственной, временной, ценностной и смысловой внеаходимости автора своему герою. Специфика актёрской деятельности заключается в том, что «сотворить» образ героя недостаточно для завершения творческого акта: чтобы донести этот образ до зрителя, героя ещё необходимо перед зрителем сыграть. Этот момент так же существенно определяет деятельность актёра, как и эстетический момент создания образа, и потому отношение внеаходимости между автором (актёром) и его героем (персонажем) органически сохраняется и на этапе непосредственно актёрской игры.

Сознание автора, по Бахтину, есть объемлющее сознание героя и его мир сознание, завершающее сознание героя моментами, принципиально трансгredientными ему самому, которые, будучи имманентными, сделали бы фальшивым это сознание. Таким образом, продуктом творчества становится не просто художественное произведение, но нечто большее: из сознания автора рождается новое, самостоятельное сознание героя. Сознание героя объято сознанием автора, но отделено от него: *автор не только видит и знает все то, что видит и знает каждый герой в отдельности и все герои вместе, но и нечто такое, что им принципиально недоступно, и в этом всегда*

определенном и устойчивом избытке видения и знания автора по отношению к каждому герою и находятся все моменты завершения целого.

Применяя эти теоретические положения к деятельности актёра, мы находим, что герой-персонаж существует в сознании актёра-автора как другой. Иными словами, мы имеем дело с появлением «Я другого-во-мне».

В.А. Петровский, рассматривая присутствие Я в жизнедеятельности индивида, пишет: «Г.Гегель говорил, что идея свободы сделала людей свободными. Точно также и схема Я (прообраз Я, присутствующий в психике), приобретая статус идеи, превращает индивидов в субъектов своих деяний... Прообразы Я, как таковые, не являются... каким-либо непосредственным «источником» или «родником» активности... Но они, приобретают это особое качество действительного (а не мнимого) Я, когда опосредуют органически присущую индивиду активность (целевые и нецелевые тенденции, импульсы, реактивные силы, ансамбли процессов, протекающих в теле и т.д. и т.п.). Подлинное Я есть результат синтеза, сплава активности... природного (бессубъектного) происхождения и схемы Я (прообраза Я, произведенного, в конечном счете, культурой). О таком действительном, подлинном Я мы говорим «субъект», различая в нем форму (схема Я, = прообраз Я) и динамический материал (активность, энергия)» (Петровский, 2011). Мы полагаем, что Я героя как «Я-другого-во-мне», появляющееся в психике актёра при работе над созданием образа, представляет одну из таких схем, или прообразов, Я.

Мы согласны также с мыслью В.А. Петровского о неотразимости индивидуальности: индивидуальность человека не может быть отражена в сознании. Соответственно, «Другой», появляющийся в сознании, не появляется там во всей полноте, не обладает завершённостью. Однако индивидуальность – важнейшая характеристика человека, и когда актёр воплощает образ героя в реальности театральной постановки, герой неизбежно обладает ей. Мы предполагаем, что индивидуальность героя во время проигрывания роли «достраивается» за счёт собственной неотразимости автора.

Принятие актёром образа имеет свои особенности. В своём репродуктивном аспекте актёрская деятельность направлена на оживление образа за счёт собственной индивидуальности актёра и представление этого оживлённого образа зрителю. При этом актёр всегда остаётся собой (он контролирует процесс), но при этом он делает что-то для зрителя, а именно демонстрирует *другого* человека.

Последнее возможно ввиду того, что во время нахождения актёра в образе актёр и его персонаж способны одновременно существовать как интроекты актёра. Актёр, играя роль, оказывается способным одновременно переживать себя и как актёра, находящегося на сцене, и как существующего в

реальном для него мире художественного произведения персонажа. Я как актёр, тем не менее, не осознаю своего персонажа как себя: я осознаю его как *другое Я во мне*; для меня же как для персонажа ни меня как актёра, ни актёра как другого нет. При этом, однако, ***в своей роли я в той же степени осознаю себя субъектом, в какой я осознаю себя субъектом как актёр***: это другое Я во мне, находясь в роли, я воспринимаю как Я; «исполнительная власть» же в актёрском творчестве принадлежит *моему я*.

Принципиальная невозможность (по Бахтину) осознавать себя как героя не отменяет для меня как актёра возможности осознавать себя как ***исполнителя*** его роли. Это принципиально иная функциональная позиция актёра по отношению к своему персонажу, нежели позиция авторская. И эта позиция, по нашему мнению, также *субъектна*. Мы настаиваем на том, что субъект, свойственный самому актёру и полагающий своей целью действия, направленные на достижение целей персонажа, есть *исполнитель роли*, но не *автор образа*. Автор и исполнитель суть два различных субъекта, свойственных актёру, и находятся в разном отношении к ещё одному субъекту – персонажу (герою), который существует в актёре как «Я другого-во-мне».

Эта точка зрения находит своё подтверждение в теории актёрского мастерства в традициях школы М. Чехова, который различал в актёре, играющем роль, три различных сознания, три разных Я. «Высшее» Я как бы находится вне тела актёра, «над» ним, руководит живым «материалом». Оно вызывает и гасит творческие чувства и желания, двигает телом актёра, говорит его голосом. Второе, «обыденное», Я следит за правильным выполнением всего, что должно быть произведено на сцене: установленные режиссером мизансцены, найденный на репетициях психологический рисунок роли, композиция отдельных сцен и всего спектакля и т. д. не должны быть нигде нарушены. Носителем же «третьего сознания» является для Чехова созданный актёром сценический образ – Я персонажа.

Играя роль, актёр-исполнитель должен отразить явить зрителю индивидуальность этого «третьего Я». Поэтому он достраивает её «до целого» из находящего в его сознании сценического образа за счёт собственной индивидуальности. Мы предполагаем, что ***когда индивидуальность экстериоризируется и объективируется в образе, она становится отразима. В этот момент появляется новая неотразимая индивидуальность.***

Находясь в образе, актёр отчасти остаётся самим собой; при этом, однако, в целом он изменяется личностно. Что-то в нём остаётся «своего», что-то замещается в нём «другим». С точки зрения ТА эту динамику личностных изменений можно объяснить переключениями между собственными *сценарием* и *контрсценарием* актёра. Контрсценарий представляет собой набор решений, который ребенок принял в соответствии с

директивами родителей (Стюарт, Джойнс, 1996). В соответствии с теорией ТА, всякий человек в детстве принимает ряд *ранних решений*, которые определяют его сценарий и всю дальнейшую жизнь, разыгрываемую в соответствии с ним. Эти решения существуют в форме *приказаний*, которые можно сформулировать как негативные предписания, переданные (часто неосознанно и невербально) ребёнку его родителями («не живи», «не будь близким», «не принадлежи», «не достигай», «не думай», «не чувствуй», «не делай», «не будь собой», «не высовывайся», «не расти», «не будь ребёнком», «не будь здоров»). В противовес человек получает позитивные родительские предписания, или *контрприказания* («будь лучшим», «будь сильным», «радуй других», «старайся», «спеши»), которые позволяют справляться с негативными решениями и формируют контрсценарий, «защищающий» нас от сценария.

Когда актёр создаёт образ персонажа, он сам наравне с автором пьесы занимает родительскую позицию относительно него. Кроме того, он рационально наполняет историю своего персонажа причинно-следственным, эстетическим, ценностным содержанием. Таким образом, при работе над образом актёр формирует Родительскую и Взрослую части личности своего персонажа, а следовательно, контрсценарий персонажа и *программа* его действий обусловлены созданным образом и пьесой, но не собственными установками актёра.

Из трёх эго-состояний, выделяемых в структуре личности в соответствии с теорией ТА, незадействованным остаётся только эго-состояние Ребёнка. Мы полагаем, что та часть индивидуальности актёра, за счёт которой он достраивает созданный им образ до живой (в реальности театральной постановки) индивидуальности, с точки зрения ТА является его Ребёнком, несущим сценарное восприятие жизни. Это мнение подтверждается исследованием С.В. Максимовой, которое показало (по результатам заполнения опросника в «нормальном» состоянии и при нахождении в образе), что во время нахождения в образе присутствие Ребёнка в личности актёра существенно увеличивается (Максимова, 2006).

Исходя из сказанного, мы предполагаем, что *динамика личностных изменений актёра при проигрывании роли объясняется актуализацией сценария актёра*. Это подтверждается результатами нашего собственного пилотажного исследования, в котором актёрам-любителям предлагалось выполнить рассказы по картинкам ТАТ в «нормальном» состоянии и в образе (значимой роли). Анализ рассказов показал, что при сохраняющемся наборе приказаний у каждого обследуемого набор контрприказаний во время нахождения в образе претерпевал изменения, что косвенно свидетельствует о переходе обследуемых во время нахождения в образе из контрсценария (актуализированного ситуацией обследования) в сценарий.

Перспективность полученных данных заключается в том, что сценарные решения, таким образом, как бы «передаются» сыгранному персонажу, и как решения «Другого» становятся доступными сознанию актёра. *Индивидуальность, раскрываясь, объективируется и становится осознаваемой, то есть доступна для удвоения в сознании. Это приводит к обновлению индивидуальности как соотношения раскрытого и потаённого.*

Этот факт может найти применение при разработке эффективных методик психологического консультирования в рамках ТА, а также иных направлений консультирования.

**Данная публикация подготовлена при поддержке Программы “Научный Фонд НИУ ВШЭ”*

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. [электронный ресурс], режим доступа: <http://www.infliolib.info/philol/bahtin/indexa.html>, свободный
2. Бёрн Э. Люди, которые играют в игры. Екатеринбург, 1999.
3. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция? – М., 2006.
4. Петровский В.А. «Индивид», «субъект», «личность»: нужна ли психология «на троих»? [электронный ресурс], режим доступа: <http://petrowskiy.ru/publish/indiv.html>, свободный.
5. Петровский В.А. Существует ли Я – субъект познания, воли, переживаний? М., НИУ-ВШЭ, 2011.
6. Стоарт Я., Джойнс В. Современный транзактный анализ. – СПб, 1996.
7. Чехов М. О технике актёра. М., 1999.

Янушаускас А.¹, Штарявичюс Э.²©

1. Доцент факультета общественной безопасности;
2. лектор факультета общественной безопасности, университет им. Миколаса Ромериса, Литва, г. Каунас

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, КОНФЛИКТЫ И АСПЕКТ АГРЕССИВНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Качество подготовки персонала будущих сотрудников полиции в значительной мере зависит от стратегии обучения и воспитания, соответствующей стандартам новейшего общественного управления. В

© Янушаускас А., Штарявичюс Э., 2011 г.

современной философии подготовки сотрудников полиции должны доминировать стремление оказания помощи, внимание к гражданам и социальная чуткость к общественности. В процессе служебной деятельности на сотрудника полиции зачастую ложится роль представителя власти, принимающего решения о наказании, что нередко приводит к конфликтной ситуации между сотрудником полиции и задерживаемым или нарушающим закон лицом.

Мы каждый день сталкиваемся с агрессивным поведением окружающих: угрозами, давлением и физической расправой. И агрессивность оказывается одной из важнейших характеристик действий и поступков, определяющих особенности устанавливаемых взаимоотношений между людьми, а также эффективность индивидуального личностного развития. Но именно агрессивное поведение приводит к возникновению конфликтов во взаимоотношениях и неконструктивным способам их разрешения. Конфликты разрешаются позитивными (известными в законе о полиции как средства убеждения) и негативными средствами (психическое и физическое насилие). При использовании позитивных средств оба участника конфликта (полицейский и гражданин), как правило, остаются довольными при его разрешении. Использование негативных средств часто вызывают отрицательную реакцию людей, а результаты решения конфликта не удовлетворяют их целей, интересов, позиций, мнений и взглядов. При решении какого бы не было конфликта очень важно правильно избрать должные средства.

В этих целях в университете им. Миколаса Ромериса среди студентов, обучающихся по программе «Право и деятельность полиции», после прохождения учебной практики в территориальных подразделениях полиции был проведён анкетный опрос. В анонимной анкете студенты охарактеризовали свое эмоциональное состояние, испытанное в различных конфликтных ситуациях. Также в рамках данной статьи будет осуществлена попытка провести теоретический анализ проявления деструктивного поведения сотрудников полиции в зависимости от склонности к агрессивности. Основой послужило отзывы и впечатления наших студентов по окончании практики в территориальных комиссариятах полиции. Мы также провели анализ литературных источников по данной теме.

Анализ анкет показал, что большая часть опрошенных в начале конфликта испытывало беспокойство как чувство некой угрозы. Это чувство появлялось как в случаях реальной, так и мнимой угрозы - студенты испытывали трудности в поисках оптимальных решений в сложившихся ситуациях, у них усиливалось чувство неуверенности в себе, что замечалось окружающими людьми. Хуже всего, когда признаки волнения проявляются во время службы при общении с конфликтными, асоциальными личностями.

Заметив, что сотрудник во время конфликта ведет себя нерешительно, такие личности могут воспользоваться ситуацией и попытаться избежать ответственности за нарушение закона. Понятно, что чувство беспокойства зачастую усиливается из-за недостатка опыта, что, в свою очередь мешает малоопытному сотруднику положиться на свои навыки и знания, полученные в процессе учебы, а также их применению в служебной деятельности. Беспокойство и страх за безопасность свою и окружающих испытывала значительно меньшая часть опрошенных. Страх – это эмоциональное состояние, проявляющееся в связи отчетливостью грозящей опасности. Обычный страх охватывает тогда, когда опасность незначительна и не является неизбежной. Ужас возникает в случаях, когда сталкиваешься с большой и неотвратимой опасностью. Испуг вызывает неожиданно возникшая опасность. При сильном испуге человек остолбеваает, замирает на месте или становится медлительным и неповоротливым. Чувство страха у сотрудника полиции может вызвать реальная или мнимая угроза безопасности личной или окружающих, например, в случаях преследования вооруженного лица, участия в перестрелке, запугивание оружием и т.д. Сильный страх может вызвать стрессовое состояние, которое проявляется в волнении, беспокойстве, ослеплении (ступором) или помутнении сознания [1, 2].

Почти половина опрошенных отмечает, что во время конфликта испытывало чувство злости по отношению к лицам в тех случаях, когда они не подчинялись законным требованиям сотрудника или когда оскорбляли их словами или поступками. Известно, что контролируемое чувство злости иногда бывает полезным для сотрудника полиции, т.к. эта эмоция активизирует поведение человека, укрепляет уверенность в своих силах, придает смелость. Чувство злости охватывает широкий спектр эмоций: от обычного раздражения до бешенства. Взбешенный человек неспособен контролировать свое эмоциональное состояние, он постоянно повышает голос, задевает, оскорбляет собеседника.

Под агрессивностью принято понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области межличностных отношений. Агрессивность как устойчивая черта личности имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до её предельного развития. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности [1, 2]. Отсутствие её приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное развитие агрессивности начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, не способной к обратной связи и т.д. Служебная деятельность сотрудников полиции тесно связана с различными проявлениями агрессивности. В то же время бытует мнение, что сотрудники полиции отличаются повышенной степенью агрессивности и в силу этого

представляют собой определенную социальную опасность для населения. В месте с тем, в основном сотрудники полиции агрессивно реагируют на внешние раздражители, но не являются источниками агрессии по отношению к окружающим. Они осознают, что им ни в коем случае нельзя применять агрессию по отношению к окружающим людям.

Анализ литературных источников показало, что из видов проявления агрессии сотрудникам полиции в наибольшей степени свойственна вербальная агрессия как выражение негативных чувств через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы, ругань). Следующей составляющей агрессивности, является физическая агрессия, выступающая как готовность к использованию физической силы, направленной против другого лица или объекта. Что касается уровня агрессивности, то можно констатировать, что в целом у сотрудников полиции он является низким. Низкий уровень агрессивности большинства испытуемых, можно объяснить подавлением этой личностной черты чувством вины. Вина человека, как тормозя дальнейшую агрессивность, имеет парализующий эффект.

Работникам полиции постоянно приходится сталкиваться с готовностью ряда граждан к созданию конфликтной ситуации по самому ничтожному поводу или даже с прямой агрессией по отношению к людям в форме. Всё это способствует формированию у сотрудников полиции определённой установки, которая повышает возможность агрессивных действий с их стороны. Тогда не только в экстремальных ситуациях, но и в условиях выполнения стандартных оперативно-служебных задач, сотрудники полиции проявляют грубость, агрессивность, враждебность, сверхнормативно реализуют властные полномочия, причиняют моральный и физический вред гражданам.

Сотрудники полиции, склонные к проявлению спонтанной агрессии, представляют собой людей, недовольных всем и вся. В качестве основного способа разрешения всех проблемных ситуаций они используют силовое воздействие и угрозы. Агрессивные действия сотрудников полиции в наибольшей степени объясняются внешними обстоятельствами, нежели психологическими особенностями сотрудников полиции. Мы думаем, что специфика деятельности полиции накладывает несомненный отпечаток на выраженность агрессивных проявлений у сотрудников полиции. У них в наибольшей степени преобладает вербальная агрессия. Зачастую агрессия сотрудников полиции возникает как реакция на экстремальную ситуацию, как самооборона, т.е. как инструментальная, а не мотивационная агрессия. Целью такого акта не является нанесение вреда или ущерба объекту. Здесь уже следует говорить о том, насколько адекватно отражается деятельность полиции в массовом сознании. Агрессивное поведение сотрудников полиции

выражается в основном в неумении переключать агрессию на деятельность и что чаще всего сотрудники полиции прибегают к агрессии только в ответ.

Иногда даже громче и строже сказанное полицейским слово может обострить конфликт с агрессивными личностями. В других случаях разгоряченного человека может успокоить вежливый голос уверенного в себе сотрудника. При возникновении конфликта сотрудник полиции должен оперативно оценить ситуацию и избрать подходящий способ решения конфликта, который бы обеспечил лучший выход из проблемной ситуации. Зачастую разрешению конфликта мешает неумение сотрудника полиции общаться с людьми, способность владеть своими эмоциями и психическим состоянием. В случаях любого контакта с людьми сотрудник ни в коей мере не должен становиться ещё большим раздражителем, обостряющим ситуацию. Он должен снизить напряжение, квалифицированно и верно реагировать на сложившиеся обстоятельства. Решение сложных ситуаций требует всестороннего подхода, социальной компетенции, уверенной стратегии. Полицейский должен владеть знаниями, которые помогали бы подавлять отрицательные эмоции, решать конфликты мирным путём, не поддаваться панике и оказывать необходимую всестороннюю помощь.

Таким образом, несомненно, что человек под влиянием любого эмоционального состояния с трудом находит верное решение конфликта. Необходимо улучшать психологическую подготовку сотрудников полиции, которая помогла бы управлять эмоциональным состоянием сотрудника, а тем самым – и конфликтной ситуацией. Во многом профессиональная деятельность сотрудников полиции связана с агрессивно настроенными по отношению к ним людьми – подозреваемые, обвиняемые и т.д., да и ситуации, возникающие при исполнении обязанностей по должности - задержание, допрос и т.д. Следовательно, с сотрудниками полиции обязательно должна проводиться работа, направленная на формирование навыка самостоятельно контролировать проявление агрессивности.

Литература

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. - 352 с.
2. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / Под ред. В.А.Бодрова. – М.: ПЕР СЭ, 2003.-768 с.

Современная психология: теория и практика 29-30 сентября 2011 г.

Для заметок

Современная психология: теория и практика 29-30 сентября 2011 г.

Для заметок

Современная психология: теория и практика 29-30 сентября 2011 г.

Для заметок

Современная психология: теория и практика 29-30 сентября 2011 г.

Для заметок

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Материалы II международной научно-практической конференции

Подписано в печать 07.10.2011 Выход из печати 25.10.2011
Формат 60x90/8 Бумага офсетная. Гарнитура Таймс
Усл. печ. л. 17,5 Тираж 150 экз. Заказ 156
Отпечатано в типографии «Литера»
Издатель «Институт Стратегических Исследований»
Под ред. Долматова А.Ф. Цена свободная.