

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. М.АКМУЛЛЫ**

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Сборник научных трудов

Том 1

Уфа – 2015

УДК 159.922-923 + 316.37 (082)

ББК 88.53 (я 430)

П 86

*Печатается по решению учебно-методического совета
Башкирского государственного педагогического университета
им. М. Акмуллы*

Психология диалога и мир человека: сборник научных трудов
[Текст] / Под ред. Л.Г.Дмитриевой, Г.В. Дьяконова. – Том 1. – Уфа: Изд-во
БГПУ, 2015. – 224 с.

Отв. редакторы:

Л.Г.Дмитриева, доктор психологических наук,
заведующая кафедрой психологии образования и
развития БГПУ им. М. Акмуллы

Г.В.Дьяконов, доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии образования и развития
БГПУ им. М. Акмуллы

В сборнике освещаются актуальные теоретические и практические проблемы психологии диалога. Рассматриваются методологические подходы и теоретические концепции психологии диалога в современной науке, исследуются диалогические проблемы социализации личности в условиях общественной жизни, раскрываются особенности диалогического подхода в практической психологии и характеризуются возможности диалогического подхода в сфере образования, обучения и воспитания.

Сборник предназначен для научных специалистов и практических работников, для преподавателей, аспирантов, студентов и магистрантов психологических факультетов.

Рецензенты:

А.Р. Кудашев, доктор психологических наук, заведующий кафедрой менеджмента и социальной психологии БАГСУ при Президенте РБ

Т.Д. Дубовицкая, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии БГПУ им. М. Акмуллы

ISBN 978-5-87978-907-2

© Издательство БГПУ, 2015.

© Авторы, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

Содержание	3
Предисловие	6

Раздел 1

Теоретико-методологические исследования психологии диалога в современной науке

Акопов Г.В. Семенова Т.В. Диалогичность в системе комплексной психологической диагностики общения	7
Велитченко Л.К. Развитие субъектных установок в условиях учебно-профессиональной деятельности и их психологические механизмы	14
Дмитриева Л.Г., Султанмуратова Г.Г. Эмпирические доказательства многомерности и асимметричности реального диалога	23
Дьяконов Г.В. Психология диалога: история и современность	27
Литовский В.Ф. Школьное обучение и психологические основания диалогического подхода к его организации	34
Мишенина Т. М. Диалогический учебный дискурс в контексте профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей	41

Раздел 2

Проблемы психологии диалога и социализации личности в современной общественной жизни

Арсланов А.Н., Фаттахова Г.Р. Понятие зрелой личности с точки зрения светской науки и исламской теологии	46
Дмитриева Л.Г., Минияров В.М., Шиняев К.А. Диагностика психологической устойчивости старшеклассника	52
Ибрагимова И.Ф. Психологические факторы формирования межличностных взаимоотношений в коллективе	59
Искендинова А.Ф. Удовлетворенность браком в зарегистрированных и незарегистрированных отношениях	64
Колесникова Н.А. Семейное воспитание как фактор формирования самосознания детей младшего школьного возраста	69

Мавлютшина З. Р. Особенности профессиональной идентичности студентов-психологов	76
Мухамедьярова Т. О. Влияние самоотношения на агрессивное поведение в подростковом возрасте	79
Осколков И.А. Одежда как провокация диалога	84
Пухир В. М. Этикет деловых комплиментов	88
Сычева М.С. Диалог как средство подготовки субъекта к инновациям	97
Хабибуллина М.Р. Взаимосвязь родительских установок отца и самосознания подростка	100
Чудновский В. Ю. Взаимосвязь направленности личности в общении и агрессивности в подростковом возрасте	106

Раздел 3

Диалогический подход в практической психологии

Булаев М.О. Саморегуляция в профессиональной деятельности менеджеров	110
Гирфатова А. Р. Речевое поведение в деловом общении	114
Гришина Е. А. Использование методики наблюдения за взаимодействием Р. Бейлза в качестве инструмента консультативной психологии	119
Гумеров Д.В. Психосемантическое исследование специфики диалога в деятельности государственного служащего	126
Дубниченко В.Ю., Руссавская, П.Э. Дубовицкая Т.Д. Социально-игровая технология диалогово-феноменологического типа Мозартика	130
Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф. Социально-перцептивная установка как предиктор диалога	136
Дубовицкая Т.А. Обучение диалогу с клиентом в подготовке менеджеров по продажам	142
Кудашев А.Р. Диалогические и коммуникативные компетенции менеджеров: социально-психологические аспекты	146
Пашукова Т.И. Сфокусированность заикающихся на себе и ее снижение в процессе семейной групповой логопсихотерапии	151

Раздел 4

Диалогический подход в сферах образования, обучения и воспитания

Ахметзянова Г. Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы детей из неблагополучных семей в условиях социально-реабилитационного центра	160
Газизова Л.Ф., Нухова М.В. Психологические особенности стилей воспитания в родных и приемных семьях	164
Горская Г.А. Развитие творчества студентов в групповом взаимодействии	170
Ибрагимова И.И. Социальный интеллект в студенческом возрасте	176
Канафина Л. Б. Особенности учебной мотивации в подростковом возрасте	179
Лямина Л.В., Асадуллина Г.М. Теоретические основы проблемы поиска психологических факторов аддиктивного поведения в юношеском возрасте	182
Магасумова Ю.И. Психолого-педагогическая коррекция застенчивости в подростковом возрасте	186
Насырова А.А., Мухаметрахимова С.Д. Психолого-педагогические условия развития познавательных способностей младших школьников	190
Сапожникова М.И. Развитие диалогической речи как коммуникативной функции учащихся младших классов	194
Сергеева Д.Н. Разрешение педагогических конфликтов в процессе диалога	199
Тарелкин А.И. Ситуационный анализ манипуляций студентов	203
Хафизова Р. Ф. Стили педагогического общения и коммуникативная толерантность педагогов	217
Сведения об авторах	220

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике научных трудов рассматриваются основные направления и подходы к исследованию теоретических проблем и эмпирических проявлений психологии диалога в практике.

В первом разделе «Теоретико-методологические исследования психологии диалога в современной науке» раскрываются основные этапы истории развития психологии диалога, анализируются эмпирические доказательства многомерности и асимметричности реального диалога, характеризуются психологические особенности диалогичности в системе комплексной диагностики общения. В этом же разделе рассматриваются психологические основания диалогического подхода к организации школьного обучения, систематизируются особенности диалогического учебного дискурса в профессиональной подготовке будущих учителей филологических специальностей и исследуются механизмы субъектных установок студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Второй раздел «Проблемы психологии диалога и социализации личности в современной общественной жизни» посвящен анализу многообразных проявлений диалога в социальной, культурной и межличностной сферах. Здесь исследуются психологические проблемы и закономерности формирования межличностных отношений в коллективе, в семье и в профессиональной деятельности. Рассматриваются особенности становления личности в условиях школьного и вузовского обучения, изучаются особенности развития личности с точки зрения светской науки и исламской теологии, анализируются закономерности семейного воспитания и формирования самосознания школьников, характеризуются диалогические особенности делового этикета и др.

В третьем разделе представлены исследования особенностей диалогического подхода в различных сферах практической психологии: в деловом общении и в профессиональной деятельности менеджеров и государственных служащих, в консультативной психологии и в семейной групповой логопсихотерапии.

Диалогический подход в сферах образования, обучения и воспитания содержание четвертого раздела – реализуется в исследованиях закономерностей психического развития: познавательных способностей, мотивации обучения, диалогической речи, социального интеллекта, эмоциональной сферы детей, особенностей семейного воспитания, творчества студентов и др. Изучаются также особенности манипуляций студентов, педагогических конфликтов и педагогической толерантности.

Материалы сборника представляют интерес для исследователей теории и методологии психологической науки, для студентов и аспирантов, для практических психологов и преподавателей психологических дисциплин, для учителей и воспитателей.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДИАЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

УДК 159.9

Акопов Г.В., Семенова Т.В.,
Самара (Россия)

ДИАЛОГИЧНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ОБЩЕНИЯ

Сконструирован новый инструментарий, позволяющий диагностировать основные параметры общения: общительность (высокая, средняя, низкая); направленность общения (когнитивная, аффективная, организационная, эгоцентрическая, альтруистическая, контекстная); стиль общения (авторитарный, конвенциональный, консолидирующий), уровень общения (контактный, информационный, смысловой, рефлексивный), диалогичность (внутренний и внешний диалог). Эмпирическая проверка методики показала ее адекватную применимость.

Ключевые слова: *психология общения, диагностика общения, параметры общения, общительность, направленность общения, стили общения, уровни общения, диалогичность, внешний и внутренний диалог.*

New toolkit helps diagnose some basic parameters: sociability (high, medium, low); the thrust of the communication (cognitive, affective, organizational; egocentric, altruistic, context); communication style (authoritarian, conventional, steadying), level of communication (contact, information, semantic, reflexive), dialogical intention (internal and external dialogue). Empirical validation methods showed its applicability.

Keywords: *psychology of communication, communication settings, diagnostics, communicative, direction of communication, communication styles, levels of communication, dialogical intention, outer and inner dialogue.*

Общение, представляя одну из важнейших категорий современной психологии [7, 8, 9], значительно менее оформлено в измерительном, психодиагностическом плане в сравнении с другими базовыми понятиями психологии, такими, как личность, мышление (интеллект), память и т.д. В фундаментальном издании по психологии общения [9] выделено 9 групп

методик по психодиагностике общения: сам феномен общения и его особенности, включая эмоциональные и личностные; общение в профессиональной деятельности и в семье (сферы общения); затрудненное общение и общение с собой, а также копинг-стратегии и общение в психодиагностике других психических явлений. В значительном большинстве это субшкалы или небольшие структурно выделенные части других методик более широкого плана или косвенно относящихся к общению (ценностные ориентации, организационное поведение, аффилиация, доверие, толерантность и др). К непосредственно относящимся к общению можно отнести методики А.Н. Гусева и В.Н. Куницыной, В.А. Лосенкова В.Ф. Ряховского, Н.Д. Твороговой и др.

Разрабатываемая нами методика «Комплексная психологическая диагностика общения» (КПДО) выдержана в методологическом поле социально-коммуникативной парадигмы в психологии, которая определяет сознание в качестве основной проблемы и предмета психологии и предлагает логику двухфакторной (контакт-свобода) теории сознания [1,2,3]. Методика позволяет проводить эмпирические исследования, посвященные изучению особенностей общения, которое рассматривается в многомерном измерении сознания: с точки зрения общительности в целом, направленности (установок) личности, стилей общения, уровней общения и сфер общения. Определяемые параметры: 1. «Общительность» (высокая, средняя, низкая). 2. «Направленность общения»: учитывается модальность (качество) и объект (на что направлено). По критерию *модальности* диагностируется: когнитивная (знания), аффективная (отношение, эмоции), организационная (взаимодействие) направленность. По критерию *объекта* диагностируется: «эгоцентрическая» (Я-Я, «на себя», «от первого лица»), «альтруистическая» (Я-ТЫ, «на партнера», «от второго лица»), «контекстная» (Я-ОН,ОНА,ОНИ, «на меня», «от третьего лица»). 3. «Стиль общения»: директивный, конвенциональный, консолидирующий. 4. «Уровень общения»: контактный, информационный, смысловой, рефлексивный. 5. «Диалогичность»: осознанность внутреннего диалога, диалогичность (гибкость) во внешней коммуникации. Данная совокупность параметров содержательно оформляется в зависимости от сферы общения: деловая, педагогическая, семейная, досуговая и др.

Контакт (англ. Contact – соприкосновение, связь) - минимально необходимое условие общения, позволяющее реализовать общение на самом поверхностном уровне. Может обеспечиваться как в знаковой (вербальной) форме, так и с использованием незнаковых (звуковых, жестовых и др.) средств. И в том, и в др. случае нет обмена содержательной информацией; есть некий аналог сигнализации в формах исторически возникших и культурно-специфичных выразительных

средств. «Контакт» подразумевает фазу предшествования или начало общения (взаимодействия), как правило, предполагающее его развитие. В академическом варианте (Акопов, 2010, 2010а) при развитии общения, контакт неизбежно переходит в коммуникацию (информационный обмен). Психотерапевтический взгляд акцентирует внимание на развитии самого контакта и, так называемого «рапорта» на психологическом взаимодействии, обмене, диалоге, которые приводят к изменению самой ситуации контакта или ее восприятия, оценки и актуализации процессов рефлексии, самооценки, взаимооценки и т.д., и, в конечном итоге, индуцирования новых смыслов [10].

Критерием установления контакта является наличие обратной связи, т. е. взаимообусловленный и взаимопонятный (релевантно интерпретируемый) обмен действиями. В случае намеренного или случайного осознания (рефлексии) контакта последний может трансформироваться в целенаправленную активность (деятельность). Во всех случаях неотъемлемым атрибутом контакта является психологический момент (интенция, мотив, установка, направленность и т. д.). В противном случае невозможен следующий уровень общения - знаковая коммуникация, в процессе которой осуществляется передача и, соответственно, прием содержательной информации.

Анализ представлений молодых людей о контакте в общении [4, 11] позволяет в предварительном плане амплифицировать понятие контакта в психологическом контексте в следующих измерениях: объектная и/или субъектная направленность (интенции, представления, трактовки, понимание) с фиксацией на внутреннем или внешнем планах; предметная (содержательная) направленность с ее доминирующими составляющими (когнитивная, аффективная, конатативная); процессуальная направленность с последовательными или спорадическими фиксациями «вхождения», становления, предшествования, постсостояния и др.; артефактуальность (использование различных средств при прямом или опосредствованном, вербально-невербальном контакте и др.); оценочность (позитивная установка, негативная, амбивалентная, нейтральная); предопределенность (контакт воздействия, сопереживания, созерцания и др.).

На основе анализа классических и современных российских и зарубежных научных представлений об общении [6, 7, 8] разработана концепция многоуровневого общения [2,3]. Каждый из уровней предопределяет различные модели поведения. Контактное общение характеризуется невысокой коммуникативной компетентностью: человек отвечает однотипно, использует простую жестикуляцию, пассивен и/или ритуален (демонстрирует формальное или фатическое общение).

Информационное общение предполагает поведение средней сложности, исполнительность, пунктуальность, конформность (приспособляемость). Смысловое общение обусловлено многомерностью мышления, ситуативностью поведения и многоконтекстностью речевого высказывания и невербального поведения. Рефлексивное общение предполагает глубокие осознанные размышления, вдумчивый анализ происходящего и планирование перспектив дальнейшего взаимодействия.

Общение (контакт) является одним из двух факторов, каждый из которых представим в триединой структуре (фактор контакта (общения): отклик, информация, смысл; фактор свободы: выбор, творчество, созидание).

Фактор контакта затрагивает сферу общения человека и выявляет зависимость от других людей и жизненных обстоятельств, а фактор свободы посвящен выявлению самостоятельности, творческого потенциала и тенденции к самоактуализации. Выделенные факторы влияют на проявление множества явлений сознания.

На каждом из уровней по-разному проявляют себя компоненты содержательной части общения: люди с когнитивной направленностью полагают, что в общении важно слышать что-то новое для себя, что общение предназначено для получения новых знаний; для людей с аффективной направленностью свойственно улучшение настроения после процесса общения, общение может вызывать у них сильные эмоции, они чаще говорят о своих переживаниях, а не о событиях; люди с организационной направленностью предпочитают заранее согласовать тему, место и время общения, в ходе общения они стараются вызвать дискуссию и чаще всего управляют ее течением; участники общения с эгоцентрической направленностью стараются высказывать свое мнение, чаще говорят о собственных делах, любят знакомиться с новыми людьми; собеседники с альтруистической направленностью предпочитают обсуждать чужие проблемы, с удовольствием выслушивают чужое мнение, стараются не перебивать собеседника и пр.; контекстная направленность свойственна людям, которые легче общаются в случае, когда им подсказывают, как вести разговор, такие люди часто находятся в центре внимания, желают, чтобы окружающие проявляли к ним интерес и пр.

Под стилями общения понимается система принципов, норм, методов, приемов взаимодействия и поведения индивида. Директивный стиль общения основан на жестком общении без обсуждения принимаемых решений, когда важнее отстоять свою позицию, чем достичь понимания. Конвенциональный стиль общения основан на принципе договоренности, согласовании различных позиций, следовании общепринятым правилам общения. Консолидирующий стиль общения основан на выстраивании

собственной позиции без нарушения чужих: участники общения могут вести себя совершенно по-разному, в зависимости от личностных особенностей собеседников, стараясь способствовать общему согласию, личные предубеждения не мешают им находить преимущества альтернативных точек зрения.

Одна из последних версий новой методики включает в себя еще один параметр, названный нами «диалогичностью». Имеются в виду особенности ведения коммуникантами внутреннего и внешнего диалога, проявления гибкости и вариативности в общении. В утверждениях, посвященных этому блоку, выясняется наличие собеседников во внутреннем сознании человека и в какой степени они могут быть осознаны в качестве части собственного «Я». Относительно внешней коммуникации, проверяется пропорциональное соотношение участия собеседников в диалоге («даете ли вы собеседнику шанс остановить вас и можете ли после его комментария вернуться к своей первоначальной логике, корректируя свою установку и свои примеры» и пр.)

Методика КПДО [5] проверялась в нескольких конкретных прикладных исследованиях (Е.А.Академовой, Ю.А.Землянкиной, И.В.Ивашовой, Л.Е. Кретовой, О.В.Смирновой), проведенных под нашим руководством. В эмпирической проверке (на разных малых выборках) в общей сложности приняли участие 214 чел.

В исследованиях, посвященных изучению влияния сфер общения на выраженность параметров общения выявлено, что по общему параметру «общительность» лидирующей является семейно-досуговая сфера, далее, по убыванию – деловая и педагогическая сферы. В двух исследуемых группах студентов и двух классах младших школьников преобладали «общительные» и «очень общительные» респонденты, а в группе девиантных подростков 11-14 лет преобладали «умеренно общительные». В сравнительных исследованиях женщины оказались более общительными, чем мужчины; студенты факультета психологии – более общительными, чем студенты факультета художественного образования. Выявлены и статистически подтверждены следующие взаимосвязи: общительность связана с «дружественностью» (методика «Дружеский шарж» Т.В.Семеновой); деятельностный и критический типы сознания («Тест преобладающего типа сознания» Г.В.Акопова, Т.В.Семеновой) коррелируют с общительностью, созерцательный тип сознания достоверно связан с когнитивной и объектной направленностью общения; деятельностный тип сознания значимо связан с когнитивной, эгоцентрической и аффективной направленностями, а критический тип сознания коррелирует с когнитивной и альтруистической направленностью общения. Что касается стилей общения, то их связь с типом сознания такова: созерцательный тип сознания коррелирует с консолидирующим и конвенциональным стилями, деятельностный тип сознания - с

директивным стилем общения, а критический тип сознания так же, как и созерцательный тип сознания, коррелирует с консолидирующим и конвенциональными стилями общения.

Взаимосвязи между низким уровнем макиавеллизма и директивным стилем общения, а также между низким уровнем макиавеллизма и альтруистической направленностью общения выявлены на уровне тенденции - методом сравнительной и описательной психологии, что математически не подтвердилось (Мак-шкала – IV, авторы Р. Кристи и Ф. Гейс).

Для студентов-психологов преобладающим является консолидирующий стиль общения, аффективная и альтруистическая направленности общения. И у мужчин, и у женщин в семейной сфере преобладает директивный стиль общения. Наблюдаются различия в уровнях общения, у женщин преобладает контактный, у мужчин - информационный уровень общения. Выявлена значимая взаимосвязь между общей неудовлетворенностью браком и общительностью (Методика «Типовое состояние семьи» Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис). Выявлены взаимосвязи: женщины и мужчины с высоким уровнем понимания обладают высоким уровнем общительности; женщины и мужчины с высоким уровнем эмоционального притяжения обладают высоким уровнем альтруистической направленности в общении; женщины и мужчины с высоким уровнем авторитетности обладают преимущественно директивным стилем общения.

Таким образом, можно заключить, что с помощью методики «Комплексная психологическая диагностика общения» возможна категориальная дифференциация различий людей относительно выделенных параметров общения. Выявленные взаимосвязи между параметрами общения и некоторыми другими характеристиками, определяемыми другими методиками, не противоречат здравому смыслу и отвечают конструктивной логике нового диагностического инструментария. Преимущества методики КПДО заключаются в ее компактности (75 утверждений) и разнообразии диагностируемых параметров общения: общительность (1), диалогичность (2), направленность (6), стиль (3), уровень общения (4), - всего 16 параметров. Параметры общения, выявляемые методикой КПДО, ранее в комплексе не использовались. Большинство параметров подвергаются диагностике впервые и являются уникальными (диагностируются только этой методикой), такие как: эгоцентрическая, альтруистическая, контекстная направленности общения; когнитивная, аффективная, организационная направленности общения; консолидирующий и конвенциональный стили общения; контактный, информационный, смысловой и рефлексивный уровни общения, диалогичность. Несложная стандартизированная процедура подсчета количественных показателей позволяет надеяться, что

методика КПДО будет востребована и покажет свою эффективность в исследованиях различных направлений, так или иначе связанных с общением. Методика размещена на сайте «Самарский научный центр психологии сознания» (www.sncps.ru).

Список литературы

1. Акопов Г.В. Регулятивное сознание и прагматика Нового времени в решении религиозных, этнонациональных и правовых проблем (психологические аспекты) // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2014. № 4 (30), октябрь-декабрь. С. 53-58.
2. Акопов Г.В. Блок контакта: саногенное общение // Сознание в актуальных измерениях: академический проект / Под.ред. Г.В.Акопова, Т.В.Семеновы. Самара, ПГСГА, 2010. С.61-66.
3. Акопов Г.В. Сознание как коммуникация // Акопов Г.В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: ИПРАН, 2010. С. 164 – 170.
4. Акопов Г.В., Семенова Т.В. Человек и вещи: психология контакта // Креативная экономика и социальные инновации. № 1(2). 2012. С. 11-26.
5. Акопов Г.В., Семенова Т.В. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО). Методическая разработка для бакалавриата по направлению «Психология» и магистратуры по направлению «Социальная психология». Самара, ПГСГА, 2014.
6. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб., 2000.
7. Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию // Материалы конф. 19-21 октября 2006. Психологический институт РАО. М.: Академия имиджелогии, 2006.
8. Парыгин Б.Д. Коммуникация как общение: тенденции и возможности // Психология общения. XXI век. 10 лет развития. Международная конференция. Том 1. М, 2009.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под. общ. ред. А.А.Бодалева. М., Когито-Центр, 2011.
10. Погодин И.А. Гештальт-подход: феноменологическая психотерапия контактом. Журнал практического психолога. Специальный выпуск. 2009. № 5.
11. Семенова Т.В. Социально-психологическая феноменология состояний «контакта» в общении студентов-психологов // Известия Самарского научного центра РАН. Том 14. № 2. 2012. С. 167-171.

© Акопов Г.В., Семенова Т.В., 2015

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНЫХ УСТАНОВОК В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ

Субъектные установки рассматриваются как готовность быть личностью определенного типа, действовать согласно значимым условиям социума и профессии, концепту типичных условий непосредственного окружения, быть носителем профессии, усваивать ее технологические атрибуты, требования и стандарты. Сформулирован вывод относительно механизма развития личности и деятельности в их взаимодействии, который заключается в конкретизации, осуществляемой путем переноса опыта на новые условия с помощью установки.

Ключевые слова: *личность, деятельность, установка, психологический механизм.*

The subject attitudes are treated as a -willingness to be a person of a particular type, to act according to substantial conditions of society and the profession, the concept of the typical conditions of the immediate environment, to be the bearer of the profession, to learn its technological attributes, requirements and standards. A conclusion has been formulated on the mechanism of development of the personality and activity in their interaction, which is fleshed out through the transfer of experiences to new conditions.

Keywords: *personality, activity, attitude, psychological mechanism.*

Психические механизмы в самом общем виде являются внутренними (глубинными) регуляторами внешней активности (поведения, общения, труда). В отношении педагогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности, как мы считаем, они должны быть разделены на механизмы, которые обеспечивают регуляцию в субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях. Кроме того, следует выделить механизмы сугубо внутренние, определяющие движение субъективной реальности (интернально ориентированные механизмы) и внешние механизмы, регулирующие взаимодействие в реальных обстоятельствах совместной деятельности преподавателя и студентов (экстернально ориентированные механизмы). Интернальные механизмы

обеспечивают согласованность внутреннего мира с идеей собственного «Я», а экстернально ориентированные механизмы – согласованность собственного «Я» в соответствии с внешними требованиями.

Мы считаем, что единство интернального (психические механизмы) и экстернального (события жизни) образует субъектную функциональную систему, основным назначением которой является достижение полезного результата в интерактивной ситуации. Благодаря этой системе осуществляется развитие психических механизмов приспособления к конкретным условиям жизни, деятельности, общения.

Отражательный аспект педагогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности можно, как мы считаем, описать в понятии осознания преподавателем и студентом: а) общего личностного и деятельностного опыта; б) межличностных и деятельностных взаимоотношений в группе; в) собственного интерсубъектного опыта. Личностный план педагогического взаимодействия можно отразить в понятии опыта: а) общего социального; б) межличностных отношений в группе; в) определения способа результативных субъект-субъектных действий. Деятельностную плоскость педагогического взаимодействия можно очертить с помощью понятия опыта: а) общего деятельностного; б) деятельностных отношений в группе; в) определения способа результативных субъект-объектных действий.

Из сказанного следует, что общим психологическим механизмом педагогического взаимодействия и, следовательно, учебно-профессиональной деятельности является механизм осознания (отражения и регуляции) и воспроизведения опыта субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в общении и совместной деятельности педагогического процесса. Они существуют как согласование своих действий с требованиями социума (социализация), группы (интеграция), другого (идентификация).

Субъект-субъектные механизмы (интернальные) основываются на общих эмоциональных переживаниях, взаимоотражении, аффилиации, эмпатии, идентификации в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», которые являются средствами «вхождения» в межличностные отношения. Их предельным проявлением выступает явление персонализации – потребность в трансляции своей индивидуальности другому [7, с. 272]. Для педагогического взаимодействия наиболее важным является механизм, который обеспечивает объединение преподавателя и студентов в интерактивном акте. Таким механизмом является механизм идентификации.

Субъект-субъектные механизмы (экстернальные) предполагают ситуативный или постоянный обмен действиями (предметными, познавательными, умственными, вербальными, невербальными) в

соответствии с содержанием ситуации, личности партнера, значимых целей партнеров. Обмен действиями обеспечивается средствами «индивидуальной речи», являющейся, по Б.А.Бенедиктову, «осуществлением сознания» [1, с. 31].

Субъект-объектные механизмы (интернальные) опираются на процессы интериоризации норм (технологических стандартов), результативных действий и их экстериоризации. Они являются средством «вхождения» в труд – развитие деятельности, результаты которой при соответствующих обстоятельствах получают статус субъектно значимого образования в явлениях персонификации [7, с. 272] – трансляция своей субъектности результату деятельности (опредмечивание своего бытия, самоутверждения с помощью результата труда) [2, с. 24].

Субъект-объектные механизмы (экстернальные) основываются на действиях субъекта, непосредственно направленных на объект, с помощью орудия (инструментальное действие), совместно с другим (одновременно, попеременно, согласованно, не согласованно).

Субъект-объект-субъектные механизмы (интернальные) развиваются в обучении (учебное, учебно-профессиональное, профессиональное, стихийное) в системе «Я – другой», предусматривающем рефлексивные связи студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности с другими, отражение их позиции, реконструкцию их взглядов во внутренних диалогах с ними, интерес к предметной позиции других. Субъект-объект-субъектные механизмы мы рассматриваем как средство «вхождения» в совместную деятельность.

Субъект-объект-субъектные механизмы (экстернальные) – опосредование общим объектом, общим инструментом, общее понимание ситуации, цели, системы целей партнеров, референтной группы, значимого другого.

Социально-психологические механизмы проявляются в группе, являются психологическим условием ее существования, основаны на гуманных смысловых установках, взаимности симпатий, коммуникативном обучении, интериоризации межличностных отношений, коллективистской идентификации и коллективистском самоопределении, осознанном подчинении коллективу [5, 6, 7, с. 141]. Социально-психологическим механизмом «вхождения» в структуру устойчивых связей в группе является интеграция.

По нашему мнению, ведущим механизмом в системе «преподаватель – студент» является идентификация, обеспечивающая создание общего интерактивного пространства. Исходя из принципа системности, следует признать ее системную зависимость от общих закономерностей субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, социализации и интеграции. Это означает, что проявление идентификации в межличностном

взаимодействии основывается на переносе приобретений социализации (социальный опыт, нормы и ценности) и интеграции (интернализация групповых норм и ценностей на основе отождествления себя с группой и самоопределения в ней) на конкретные условия педагогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности.

Если рассматривать явления социализации, интеграции и идентификации как некоторую индискретную процессуальную последовательность «социализация – интеграция – идентификация», то можно прийти к выводу о том, что явление социализации конкретизируется содержанием интеграции (социальные ценности приобретают конкретную определенность в ценностях группы), а явление интеграции – содержанием идентификации (ценности группы приобретают конкретизированное выражение в поведении конкретного индивида/индивидов).

Можно предложить такую формальную схему развития взаимодействия. «Идентификационный опыт» индивида (межличностная система) в обобщенном виде «возвращается» к «интеграционному опыту» (социально-психологическая система) и делает его дифференцированным. «Интеграционный опыт», в свою очередь, «возвращается» к «опыту социализации», конкретизирует и уточняет его.

На основании сказанного можно сформулировать вывод о системном механизме педагогического взаимодействия и, следовательно, учебно-профессиональной деятельности – закономерную про – и ретроактивную взаимозависимость социализации, интеграции, идентификации. Этот механизм воспроизводит сложные взаимозависимости социальной системы, группы и личности.

Если перенести сформулированную нами идею системного механизма на личностную и деятельностную парадигму, то можно построить системную модель развития личности и деятельности в педагогическом взаимодействии.

Общая схема системного механизма педагогического взаимодействия заключается в проактивной конкретизации: а) личности в социумной сфере – значение индивида как личности для социумного окружения; б) социумной сферы в инвариантах образов социумных ситуаций – осознанное и обобщенное видение индивидом собственных интерактивных ситуаций с социумом; в) инварианты образов социумных ситуаций в моделях поведения – устоявшиеся способы коммуникативных действий, которые характеризуют индивида как личность; г) деятельности в деятельностной (профессиональной) сфере – значение индивида как представителя и носителя профессии (деятельности) для социумной сферы; д) деятельностной сферы в инвариантных образах деятельностных ситуаций – осознанное и обобщенное видение индивидом ситуаций,

которые зачастую случаются в практике профессиональной, учебно-профессиональной или учебной деятельности; е) инвариантных образов деятельностных ситуаций в моделях действий – устоявшиеся способы профессиональных, учебно-профессиональных, учебных действий, отражающих индивидуальный стиль деятельности и характеризующих индивида как ее носителя.

Ретроактивное обобщение, согласно предложенной нами схемы, заключается в обратном воздействии: а) моделей поведения на образы ситуаций – сложившиеся способы поведения влияют на содержание и динамику интерактивных ситуаций, обогащают опыт и укрепляют те способы, которые оказались результативными; б) образов социумных ситуаций на социумную сферу – наиболее типичные интерактивные ситуации определяют содержание, динамику и качество жизни индивида; в) социумной сферы индивида на его личность. Именно в этом плане, как мы считаем, личность предстает как субъект взаимоотношений и деятельности [8, с. 314].

В контексте деятельности обратное влияние существует как влияние: а) моделей действий на образы деятельностных ситуаций – устоявшиеся схемы действий определяют достаточно постоянное содержание ситуаций, которые возникают в процессе деятельности; б) образов ситуаций деятельности на деятельностную сферу обобщения относительно условий деятельности, влияющих на ее внутренний план; в) деятельностной сферы на деятельность – в этом плане деятельность выступает как фактор формирования мотивов, идеалов, ценностей личности и их объективации в процессе получения продукта труда.

Если исходить из того, что обобщение образует основу опыта, то следует признать, что обобщение формируют также и основу предвидения и, следовательно, установки. Отсюда можно сделать вывод о том, что конкретизация предыдущего элемента через следующий в предложенной схеме осуществляется через установку. Это означает, что установка как «пусковой» механизм взаимодействия содержит имплицитную программу действия, конкретизирующуюся при ее выполнении. Установка претерпевает определенные изменения в интерактивной ситуации благодаря уточнениям, которые возникают как необходимая реакция на стремление достичь желаемых результатов и их обобщения. Итак, можем сделать вывод о том, что установка является инициальной предпосылкой действия и, следовательно, ее инициальным механизмом. Но она выполняет свое психологическое назначение только в том случае, когда субъект сам соглашается с тем, чтобы действовать согласно установке, потому что она является концентрацией его опыта, а опыт, в свою очередь, принадлежит к субъектности индивида, его сознанию, личности, деятельности.

Предложенная схема дает возможность определить следующие параметры в значении механизмов педагогического взаимодействия, которые по своему содержанию и степени обобщения соответствуют понятиям:

– «личности» – личностные установки (готовность быть личностью определенного типа), «социумной сферы» – социальные установки (готовность действовать согласно условиям социума, которые осознаются как главные), «образа социумных ситуаций» – концептуальные установки (готовность действовать в соответствии с концептом типовых условий непосредственного окружения), «модели поведения – поведенческие установки (готовность действовать тем или иным способом для достижения результата, который определяется содержанием задания);

– «деятельности» – деятельностные установки (готовность быть носителем профессии и усваивать ее технологические атрибуты), «деятельностной сферы» – трудовые установки (готовность работать в соответствии с существующими требованиями и стандартами), «образа деятельностных ситуаций» – концептные установки (готовность работать в соответствии с концептом типовых условий непосредственного труда), «модели действий» – установки действия (готовность действовать тем или иным способом для достижения результата, который определяется содержанием и условиями трудового задания).

Приведенное дает возможность сформулировать вывод относительно механизма развития личности и деятельности в их взаимодействии. Этот механизм заключается в конкретизации, которая осуществляется путем переноса опыта с помощью установки. Там, где перенос опыта является невозможным или неэффективным, возникает развертывание программы, заложенной в установке. Такая развернутая программа превращается в объект рефлексии, осознание, прогнозирование потенциального действия, которое должно быть эффективным.

Заметим, что в процессе взаимодействия никто из участников не произносит того, что и как он намерен делать – они просто это делают, слушаясь своих интенциональных намерений, которые и являются первичными, собственно психическими механизмами взаимодействия. Следовательно, определение таких первичных основ взаимодействия является, по сути дела, определением ее глубинной психологической сути. Мы считаем, что сущность взаимодействия заключается не в воздействии, как это отмечается в классической дефиниции взаимодействия [8, с. 81], а в объединении отдельных субъектов для достижения общего результата.

Заметим также, что континуум интерактивных ситуаций и связанных с ними субъективно (субъектно) значимых событий образует основу для осознания, обобщения и интериоризации смысловых и операциональных

обстоятельств, которые образуют «опытный фонд взаимодействия» и выступают как его вторичные механизмы.

Из изложенного вытекают следующие выводы. Во-первых, превращение Я-субъектов в Мы-субъект как «стимуляция активности личности и коллектива в условиях учебно-воспитательного процесса» является не только сложной задачей, но и «сверхзадачей педагогической психологии» [3, стр. 4]. Во-вторых, превращение Я-субъектов в Мы-субъект является исходной отправной точкой прагматики педагогического взаимодействия, ее начальным этапом. Итак, принципиально важно различать взаимодействие на этапе *создания* Мы-субъекта и взаимодействие на этапе *созданного* Мы-субъекта. В-третьих, превращение отдельных субъектов в Мы-субъект осуществляется в процессе реальных интерактивных контактов, которые формируют у участников определенный опыт и его обобщение.

Согласно этим выводам, к механизмам педагогического взаимодействия следует отнести способы, необходимые для развития группы и ее преобразования в сплоченный Мы-субъект. Это касается, во-первых, собственно внутренних групповых процессов общения и интеракций, которые в начале существования группы создают специфическое коммуникативное пространство, зависящее от направленности авторитетных членов группы и влияющее через них на создание общих норм (система «группа – индивид»).

Поскольку в этом случае главная задача коммуниканта состоит в «трансляции» субъективно целесообразных норм взаимоотношений, то к составу «механизмов» педагогического взаимодействия следует отнести механизм «трансляции».

Психологические механизмы педагогического взаимодействия онтогенетически восходят к потребности в эмоциональном контакте, стремлению к бытию в окружении людей и, следовательно, к механизму аффилиации. В педагогическом взаимодействии учитель идентифицирует себя с группой (преимущество фронтального общения и, следовательно, «вхождения» в группу) или с отдельными учениками (преимущество индивидуального общения и, следовательно, «вхождение» в систему «Я – другой») [4, с. 39].

На уровне социально-психологической системы, которой является реально существующая группа, академическая группа и т. п., взаимодействие характеризуется сочетанием индивидуальных действий при выполнении общего задания и согласованности функционально-ролевого поведения с интегративными требованиями группы как целого. Опыт групповой жизни, который заключается в наличии адекватных ей схем поведения с акцентом на желательности быть вместе с группой, в конкретике внутренних групповых контактов влияет на поведение в виде

соответствующих интеграционных установок (социально-психологические установки).

Следует заметить, что группа как социально-психологическая система в каждый отдельный момент практически существует в виде объективных межличностных отношений и соответствующих им эмоциональных связей. Положительные эмоции партнеров способствуют их отождествлению друг с другом. Следует также подчеркнуть, что положительные эмоции в общении возникают только при условии взаимного понимания и принятия другого как равного себе. Опыт позитивного общения, который проявляется в удовольствии от общения с определенным кругом лиц, в актуальном поведении существует как идентификационная установка – готовность отождествить себя с другим человеком.

Конкретизация внутреннего группового взаимодействия во взаимодействиях между членами группы является отражением диалектики интеграции и идентификации. Интегративные процессы опираются на явления отождествления членов группы с другими членами, особенно с теми, которые образуют ядро группы и является ее олицетворением. Эти явления мы обозначаем термином «межличностные установки» – готовность к отождествлению себя с влиятельной частью группы. Считаем, что отношения членов группы с группой как целым является отражением диалектики части и целого и, следовательно, идентификации и интеграции, служащих формированию ценностных ориентаций и нормативных представлений в группе.

К механизмам взаимодействия, кроме тех, которые обеспечивают непосредственные внутригрупповые контакты, относятся имеющие внегрупповую основу, детерминированные многоаспектным опытом взаимодействия с социальной средой, стихийным влиянием обстоятельств жизни и формирующие устойчивые индивидуальные способы поведения и социального самоопределения. Эти механизмы, которые мы обозначаем словосочетанием «социальные механизмы», определяются соотношением социальных ожиданий индивида относительно социума, проявляющихся в процессе «вхождения» в социум как его стремление к определенному социальному статусу и соответствующего ему самочувствию и перспективой получения такого статуса.

Приведенные рассуждения дают нам возможность утверждать, что главным механизмом взаимодействия является идентификация. Ее содержание определяется контекстом ситуации, которая «требует объединения». Если рассматривать идентификацию как механизм (способ), а способ – как то, что предназначено для получения результата, то возникает возможность рассматривать механизм как функциональную систему. Если отождествить понятия «механизм» и «функциональная

система», которая, по П.К.Анохину, подчинена получению результата, потребность в котором «зреет» внутри самой системы, то можно прийти к выводу о том, что психические механизмы развиваются по законам функциональной системы.

Если явления объединения (аффилиация, идентификация) рассматривать как закономерную смену стремлений к «слиянию» с окружением в период приобретения опыта и «отстранение» от него в момент осознания своей возросшей субъектности, то идентификация в первом случае характеризуется стремлением к подражанию признакам объекта привязанности («идентификация-подражание»), а во втором – стремлением к проецированию на него своих признаков, которые должны быть приняты окружением («идентификация-перенос»). Из этого следует, что подражание и перенос являются противоположностями, сочетание которых образует основу функциональной системы, обеспечивающей адаптивное поведение индивида в интерактивных ситуациях в зависимости от требований ситуации.

Список литературы

1. Бенедиктов Б.А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б.А. Бенедиктов, С.Б. Бенедиктов. – Мн.: Выш.шк., 1983. – 224 с.
2. Велитченко Л.К. Психологические основы педагогического взаимодействия: речевой аспект / Л.К.Велитченко. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 160 с.
3. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О.В.Киричук // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Ред. кол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1965. – Вип. 37. – 1991. – С. 3 – 12.
4. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Советская педагогика. – 1991. - № 10. – С.36 – 42.
5. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Пособие для педагогов и практических психологов / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 159.923

Дмитриева Л.Г.,
Султанмуратова Г.Г.
Уфа (Россия)

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА МНОГОМЕРНОСТИ И АСИММЕТРИЧНОСТИ РЕАЛЬНОГО ДИАЛОГА

В статье говорится о сложной структуре реально происходящего диалога в субъект-субъектном взаимодействии. Отмечается, что его идеальные характеристики не дают действительной картины сложностей взаимодействия в диалоге. Способом, который доказывает это положение, могут послужить качественные эмпирические методы, раскрывающие трудности диалогических отношений.

Ключевые слова: диалог, асимметрия и многомерность позиций, качественные методы исследования.

The article talks about the complex structure actually ongoing dialogue of subject-subject interaction. It is noted that his ideal characteristics do not give a valid picture of the complexities of interacting in dialogue. In a way that proves this position can provide a qualitative empirical methods, revealing the difficulties dialogical relations.

Keywords: dialogue, asymmetry and multidimensionality of positions, qualitative research methods

Проблема эмпирического исследования и доказательства гипотез в психологических исследованиях касается практически каждого психолога, имеющего профильное образование, либо защитившего диссертацию. И часто психологи решают ее, опираясь на собственный опыт и багаж имеющихся знаний в области математических измерений в психологии. Все дело в том, что у психологов разный уровень подготовленности в части статистических процедур доказательства гипотез. Кроме этого, в разных психологических школах сформировались разные способы исследуемых психологических фактов.

На страницах психологических журналов мы часто встречаем полемику о том, почему в психологии нет единой теории, как «сузить» предмет психологии (по образу и подобию других наук), понимая в то же самое время, что это невозможно. Не меньше проблем мы находим и в эмпирической составляющей изучаемых явлений. Здесь также много подходов, традиций и школ. Какие - то психологические школы «чистоту эксперимента» ставят во главу угла, в большей степени опираясь на

математические данные. Другие не придают математическим результатам большого значения, часто относясь к ним поверхностно, считая, что психические явления динамичны и ситуативны, так как психология априори не может быть точной наукой, и поэтому можно говорить о тенденциях, преобладании, выраженности каких-либо качеств и состояний.

Среди тех исследователей, которые математической статистике и психометрике придают серьезное значение, также немало самых разных точек зрения и пристрастий. Имеются сторонники технически безупречной статистики, которая, как правило, опирается на традиционные (классические) тесты и методики. В последние годы все чаще заявляют о себе другие исследователи, которые применяют способы исследования, связанные с изучением субъективных представлений и отношений личности, или «индивидуальным сознанием». Наиболее известные методы такого измерения психики – дифференциал Ч.Осгуда, в нашей отечественной традиции – В.Ф.Петренко, а также так называемые репертуарные решетки американского исследователя Дж. Келли [3,5]. Последние, аргументируя свою позицию, говорят о необходимости перейти от количественных измерений к качественному исследованию личности.

Достаточно хорошо известен факт, что сам Дж. Келли глубоко переживал несоответствие теоретических концепций личности проблемам реального человека. Стремление преодолеть это несоответствие привело его к идее метатеории, то есть теории, которая одинаково приложима и к научному познанию, и к познанию мира конкретным человеком [5,15]. Суть этого метода заключается в индивидуальном подходе к исследованию личности. По мнению автора этого подхода, чтобы разобраться в поступающих со всех сторон впечатлениях и адекватно вести себя в своем окружении, человек должен уметь извлекать из всей этой информации существенное, объяснять события, прогнозировать результаты своего поведения.

Репертуарная решетка - это матрица, которая заполняется либо самим испытуемым, либо экспериментатором. Столбцам матрицы соответствуют элементы. Здесь объектами исследования могут быть отношения, понятия, люди, все, что в данный момент интересует испытуемого и исследователя. Строки матрицы – это конструкторы, которые также могут заполняться либо самим испытуемым, либо с помощью исследователя. В данном случае говорят о так называемых поверхностных, или первичных, конструкторах. Реальные, или глубинные, конструкторы еще надо выявить. Реальные конструкторы часто не осознаются самим человеком в своей прямой форме, а проявляются «на поверхности» под множеством наименований, вербальных «ярлыков». Заполняя репертуарную решетку,

испытуемый сам оценивает каждый отдельный элемент по определенному конструкту. Таким образом, мы можем достичь результатов, максимально приближенных к реальности, отражающих суждения конкретного человека, а не человекоединицы, что имеет место в количественных измерениях. Применяя метод Дж.Келли, есть возможность в максимальной степени приблизиться к человеку, выявить его понимание и отношение к тем или иным событиям и людям. В ряде случаев, на наш взгляд, подобные результаты могут быть неизмеримо ценнее и информативнее, чем те, в которых при большом числе испытуемых, теряется, тем не менее, уникальность человека, его субъективное отношение к чему-либо, что принято называть с легкой руки А.А.Леонтьева личностным смыслом.

Предметом нашего интереса является многомерность и асимметричность реально происходящего диалога. Начиная свою работу, мы предположили, что реальный диалог на самом деле намного сложнее, чем тот, который описывается во многих школах и подходах как диалог, строящийся на равноправных позициях. Нам казалось, что в живом общении все далеко не так просто и понятно. И поэтому необходимо было найти метод, адекватный нашим задачам, с помощью которого мы на самом деле смогли бы «пролить свет» на сложность диалога, его неоднозначность, ситуативность, «отягощенность» различиями в личностных смыслах.

Исходя из обозначенных нами задач исследования диалога и его особенностей мы обратились к методу Дж. Келли. В начале эмпирической работы студентам было предложено написать сочинение о том, что такое диалог и как к нему относиться. Результаты сочинений были обработаны с помощью контент-анализа. Критерием отбора ситуаций диалога являлась частота их употребления студентами. В итоге было выявлено 9 конструктов и 11 элементов, которые и составили ранговую решетку.

Ранговая решетка (компьютерный вариант) предъявлялась испытуемым. Мы получили 55 матриц, которые обрабатывались с помощью ранговой корреляции по критерию Спирмена. Результаты представлены в виде графиков в пространстве двух значимых мощных конструктов.

Корреляция проводилась при помощи компьютерной программы VERSION 1.0, конечным продуктом которых стали графики первых двух главных конструктов.

В ходе обработки данных исследования методом ранговой корреляции выявились следующие результаты.

Полученные графики были разделены на 9 групп по основанию сходства самого мощного конструкта. В результате была установлена следующая общая картина отношения студентов к диалогу:

- диалог строится на равных отношениях (9,1%),
- партнеры по общению доверительно относятся друг к другу (20%),
- партнеры в диалоге свободно выражают свои мысли (20%),
- диалог строится на «неравных» отношениях (1,8%),
- на диалог влияет личностное отношение партнеров друг к другу (5,5%),
- в общении партнеры скованны в высказывании своих мыслей (9,1%),
- личностное отношение партнеров не влияет на диалог (14,5%),
- в диалоге прослеживается общая тема (14,5%)
- в диалоге нет определенной темы (5,5%).

Таким образом, базовыми конструктами данной выборки являются:

1. Доверительное отношение к партнеру по общению (20%)
2. Свободное выражение своих мыслей в диалоге (20%)
3. Личностное отношение, не влияющее на диалог (14,5%)
4. В диалоге прослеживается общая тема (14,5%)

Список литературы

1. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореферат дисс. канд. псих. наук. - М., 1987. - 16 с.
2. Лабунская В.А., Менджеринская Ю.А., Бреус Е. Д. . Психология затрудненного общения. – С.: Академия, 2001. – 285 с.
3. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер. – 2005.- 480 с.
4. Радзиховский Л.А. Диалог как единица сознания // Познание и общение. - М., 1988. - С.24 - 35.
5. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс. - 1987. – 234 с.
6. Шмелев А.Г. Психологическая обусловленность индивидуальных различий в понимании значения слова. – В сб.: Исследование проблем речевого общения. - М., 1979, С. 157-177.

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматриваются основные этапы и направления истории развития психологии диалога в нашей стране. Раскрывается парадигмальный потенциал диалогической психологии и ее кардинальные возможности в различных областях психологической науки: в теории и методологии, в психодиагностике и в практической психологии.

Ключевые слова: диалог, теория, методология, парадигма, деятельностный подход, интерсубъектный подход.

In the article the basic stages and directions of the history of psychology dialogue in our country are expozed. It expands the potential of dialogic paradigm of psychology and its cardinal possibilities in various fields of psychological science: theory and methodology, psychological diagnostics and practical psychology.

Keywords: dialogue, theory, methodology, paradigm, activity approach, intersubjectivity approach.

Научно-практические исследования психологии диалога в нашей стране развиваются в контексте путей развития современной психологической науки и представляют собой закономерный и творческий отклик на общенаучную ситуацию развития теоретической и практической психологии.

В последние два десятилетия отечественная психология активно и многопланово переосмысливает деятельностные основания советской психологии, воплощенные в методологических принципах научной школы Л.С.Выготского [7], А.Н.Леонтьева [13], С.Л.Рубинштейна [15].

Радикальные сомнения в незыблемости методологических оснований классической психологии и серьезная критика деятельностных оснований советской психологии красноречиво свидетельствуют о том, что современная отечественная психология переживает глубокий кризис.

В то же время классики отечественной методологии – Л.С.Выготский [7], С.Л.Рубинштейн [15], М.Г.Ярошевский [21], – подчеркивают, что кризисная ситуация в психологической науке может выступать катализатором ее развития.

В связи с этим Д.Б.Эльконин отмечает, что уже культурно-историческая концепция Л.С.Выготского была одним из первых вариантов «неклассической психологии» и полагает, что текущий кризис

психологической науки может вызвать к жизни много новых проектов «неклассической психологии» [20].

Эту мысль продолжает известный методолог психологии А.Г. Асмолов, который полагает, что один из кардинальных путей преодоления нынешнего кризиса заключается в разработке «неклассических» и «неодеятельностных» парадигм психологии XXI века [1].

Он отмечает, что рамки деятельностной методологии становятся тесными и уже очевидно, что категорию деятельности нельзя редуцировать только к предметной деятельности. Для того, чтобы раскрыть подлинный смысл человеческой деятельности, необходимо выходить в экзистенциальные измерения, в результате чего деятельность предстает как категория бытия, как феномен человеческого существования. При этом необходимо сохранять связь с собственной историей и диалог с культурой своего времени и достижениями других наук [1].

С точки зрения теории диалога весьма важно, что преодоление кризиса психологической науки и построение «неодеятельностной» парадигмы психологии А.Г.Асмолов связывает с обращением к идеям экзистенциальной философии, а диалог с экзистенциальной философией, культурой, историей и другими науками он рассматривает как стратегический метод построения «новой» психологии.

Для анализа и оценки современного состояния психологии диалога и определения теоретико-методологических ориентиров исследования психологии диалога целесообразно кратко охарактеризовать основные особенности истории развития психологических исследований диалога в отечественной науке.

На наш взгляд, можно выделить три периода становления психологии и психотерапии диалога:

- первый период – 1970- 1980-е гг.,
- второй период – 1980 - 1990-е гг.,
- третий период начался во второй половине 1990-х и продолжается до настоящего времени..

В первый период появляются работы ряда советских психологов – Г.Я.Буша [6], Г.А.Ковалева [10]. Т.А.Флоренской [18], А.У.Хараша [19], Г.М.Кучинского [12] и др., в которых диалог исследуется как проблема психологии общения и закладываются предпосылки для развития интересующего понимания психологии диалога.

Многие теоретико-методологические представления о диалоге основываются на фундаментальных идеях М.М.Бахтина [2] и М.Бубера [5]. Значительное влияние на развитие психологии диалога в это время оказывает становление практической психологии, а принципы и методы диалогического взаимодействия рассматриваются как фундаментальная основа деятельности практического психолога.

Нам представляется, что психология и психотерапия диалога, воплощенные в оригинальных и фундаментальных исследованиях Г.А.Ковалева [10], Т.А.Флоренской [18] и А.Ф.Копьева [11], представляют собой концепции «неклассической психологии», имеющие фундаментальное intersубъектно-диалогическое содержание и открывающие путь к экзистенциально-онтологическому исследованию психологии диалога.

Первый период развития психологии диалога в нашей стране можно назвать эпохой «открытия диалога», «встречи с диалогом», «диалогическим обращением». Основным содержанием этого периода является обращение психологов к философско-онтологическим идеям диалога, изучение и освоение философско-культурных представлений о диалоге, осознание научно-парадигмального содержания, значения и потенциала диалогического мировоззрения и прояснение перспектив внедрения диалогических идей в психологическую науку.

Смысл этого периода заключался в научно-методологическом «вслушивании в диалог», в гуманитарно-духовном вопрошании диалога и в результате этого развертывалось становление предпосылок научного исследования и концептуальной разработки психологии диалога.

Во второй период – его можно назвать «диалогическим прорывом» – происходит бурный рост количества и уровня фундаментальности теоретических и практических исследований психологии диалога.

Глубокие и масштабные работы сотрудников лаборатории психологии общения НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (научный руководитель – академик А.А.Бодалев) манифестируют осознание кардинального и парадигмального содержания и потенциала диалогических идей в теоретической и практической психологии.

Г.А.Ковалев разработал intersубъектно-диалогическую концепцию психологии воздействия и взаимодействия, в которой доказал, что в современной мировой психологии есть три основных парадигмы исследования и понимания психических явлений: объектная, субъектная и intersубъектная, диалогическая [10].

Т.А.Флоренская создает концепцию диалога в практической психологии, в которой исследует кардинально-парадигмальные возможности диалогических методов в практической психологии и обосновывает представление о духовном потенциале диалогических взаимодействий [18].

А.Ф.Копьев глубоко исследует особенности и возможности диалогического метода в психотерапии и психологическом консультировании [11].

Г.М.Кучинский осуществляет фундаментальное исследование роли диалога в мышлении [12], а в исследовании психологии внутреннего

диалога выдвигает представление о внутренне-речевом, коммуникативном, познавательном и личностном аспектах внутреннего диалога.

В это же время в стране происходит «философский прорыв» к диалогу, который осуществляется в нескольких направлениях.

Всеобщий интерес философов, культурологов, деятелей литературоведения и эстетики вызывает творчество М.М.Бахтина и возникает своеобразный «бум Бахтина»: на страницах философских журналов появляются многочисленные публикации о творчестве М.М.Бахтина, организуются «Круглые столы», проводятся научные конференции, издаются философско-гуманитарные и литературно-эстетические научные сборники, посвященные изучению творчества выдающегося российского ученого и мыслителя.

Ярким событием этого периода становится выход в свет фундаментальных исследований В.С.Библера, в которых анализируется культурно-философский смысл парадигмы диалога и раскрывается философский взгляд на «поэтику диалога» М.М.Бахтина [3].

Большой резонанс и воодушевление в среде научной общественности и интеллигенции вызывает издание основополагающих трудов классиков отечественной и зарубежной философии диалога и нравственно-онтологической философии: М.М.Бахтина, М.Бубера, С.Л.Франка, Н.А.Бердяева, Н.О.Лосского, П.А.Флоренского, Э.Левинаса, О.Розенштока-Хюси, Г.Марселя, Г.Гадамера, Э.Мунье и др.

На третьем, современном этапе развития психологии диалога (1990 – 2010 гг.) многие ученые разрабатывают новые психологические концепции диалога: С.Л.Братченко [4], В.В.Рыжов [16], Г.В.Дьяконов [8], Г.В.Дмитриева [9] и др.), а другие исследователи развивают принципы и методы диалогического подхода в психотерапии (А.Б.Орлов, Г.Л.Станкевич, Н.Л.Карпова, И.В.Янченко, И.А.Погодин и др.).

В настоящее время развитие психологии диалога в отечественной науке характеризуется противоречивыми тенденциями.

С одной стороны, проблема диалога все более утверждает свой статус в психологии и психотерапии, психология диалога воспринимается как актуальная научная проблема, интерсубъектно-диалогическая методология осознается как перспективная основа научных исследований, а диалогические аспекты, закономерности, факторы и механизмы все чаще становятся предметом научного изучения.

Более того, идеи философии и психологии диалога обретают «ореол» популярности и «научной моды»: категория диалога и диалогическая терминология (полифония, вневенность, амбивалентность, «диалог культур», карнавализация и др.) все чаще используется психологами, цитирование классиков диалогической философии становится признаком теоретической культуры психолога, а нередко и просто выражением «моды» на диалогические термины.

Если в предыдущие годы психология диалога нарушала «методологическое спокойствие» и выступала как «методологическое Иное (Другое)», то теперь она утверждает свой «вид на жительство» и превращается в научно-парадигмальную концепцию и научное направление в психологии, открывающее широкие возможности «культурной эволюции» и перспективы парадигмального развития наряду с другими научными направлениями.

С другой стороны, остается неясным, в достаточной ли степени психология диалога развернула свои возможности и насколько определенно она заняла (построила) свое новое место среди многочисленных направлений психологической науки и практики?

Важно также выяснить, вступила ли психология диалога в «эволюционную» фазу своего развития или в ее недрах созревают новые потенциалы, которые могут привести к следующему теоретико-методологическому и культурно-практическому «взрыву»?

Можно ли считать, что теоретико-методологические принципы психологии диалога в основном уже определились или же концептуально-парадигмальные потенциалы философии и психологии диалога столь глубоки, что возможны новые фундаментальные открытия и созидание кардинально-парадигмальных проектов в области психологии и психотерапии диалога ?

Еще раз отметим, что в последние годы понятия и представления психологии диалога все более часто используются в научных публикациях, что свидетельствует о возрастании «экстенсивной» популярности диалогических идей и представлений в современной психологической науке. Однако, С.Л.Братченко считает, что «...несмотря на рост числа исследований и публикаций, полноценной теории диалога пока не создано ни на философском, ни на психологическом уровне» [4].

Это утверждение верно прежде всего для психологической науки, а вопрос о наличии «полноценной теории диалога (а тем более теории единой и единственной)» в философии, культурологии, педагогике, социологии выходит за рамки настоящей работы.

Для завершения характеристики современного состояния развития психологии диалога приведем точку зрения авторитетного методолога практической психологии А.Б.Орлова, который подчеркивает, что отечественная практическая психология (психотерапия и консультирование) является эклектической по своему составу, т.к. опирается на десятки зарубежных концепций [14]. И, несмотря на методологическую мощь деятельностного подхода и богатые традиции его развития и продуктивного использования, до сих пор нет ни одной продуктивной попытки использовать психологические построения А.Н.Леонтьева и его соратников. По мнению А.Б.Орлова, единственным подходом в отечественной практической психологии, который опирается

на отечественные теоретические основания, является диалогический подход, базирующийся на идеях и воззрениях М.М.Бахтина и А.А.Ухтомского [2, 17].

За последние 10 лет проблема диалога все больше привлекает внимание психологов – исследователей и практиков.

Направления и перспективы диалогических исследований в психологии весьма широки. В нашей монографии дана характеристика нескольких дисциплинарных направлений диалогических исследований в таких областях как общей психология, социальная психология психологии развития, обучения и воспитания. В частности, вторая глава посвящена исследованию закономерностей диалога в общей психологии: диалог во внутренней речи; диалога в познании и мышлении; внутренний диалог и его связи с самосознанием личности; диалога в общении и творчестве и др.

Следует подчеркнуть, что в последние годы потенциал диалогической методологии осваивают представители многих других наук: философии, культурологии, педагогики, социологии, литературоведения, теории массовой коммуникации, искусствоведения и др.

Активная «диалогизация» многих наук свидетельствует о широкой универсальности и уникальном методологическом потенциале диалогических идей во многих науках и сферах социально-культурной и образовательной жизни..

В настоящее время – в 2015 году, – уже очевидно, что назрела необходимость осмысления основных открытий и систематизации основных тенденций в психологии диалога, которые наработали отечественные и зарубежные психологи за последние годы.

В связи с этим возникает необходимость в дальнейшем развитии диалогических исследований. И, в этом плане эффективным способом – и стратегией – осуществления этой деятельности является проведение регулярных семинаров, конференций и симпозиумов по психологии диалога, а также возрождение традиций деятельности различных направлений и школ психологии диалога.

Развитие фронта диалогических исследований требует и некоторых организационных действий, которые мы предполагаем осуществить благодаря возрождению Всероссийского и Международного семинара «Психология диалога и мир человека».

Список литературы

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. - М.: Издательство "Смысл", 2002 – 479 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 320 с.

3. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. - М.: Изд. Полит. Литературы, 1991. - 413 с.
4. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Метод. пособие для школьных психологов. Псков: Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования / С.Л. Братченко, 1997. – 64 с.
5. Бубер М. Два образа веры. Под ред. П.С.Гуревича и др. / М. Бубер - М.: Республика, 1995. - 464 с.
6. Буш Г. Диалогика и творчество / Г. Буш. - Рига, "Авотс", 1985. - 318 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.П : Проблемы общей психологии. Под. ред. В.В.Давыдова / Л.С. Выготский.– М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
8. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2007. 847 с.
9. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию. - Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Л.Г. Дмитриева. – Самара. - 2011. – 37 стр.
10. Ковалев Г.А. Психология воздействия. Автореферат докторской дисс. / Г.А. Ковалев. - М.: Изд-во НИИОиПП АПН СССР, 1991. - 51 с.
11. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А.Ф. Копьев // Московский психотерапевтический журнал, 1992, №1. - с. 31 - 48.
12. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. - Минск: Университетское, 1988. – 206 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
14. Орлов А.Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход / А.Б. Орлов // Вопросы психологии, 2002, № 3. - с. 3 - 19.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Отв. Ред. Е.В.Шорохова / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
16. Рыжов В.В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность / В.В. Рыжов // Гуманизм и духовность в образовании. Нижний Новгород: НГЛУ, 1999. – с. 65-66.
17. Ухтомский А. А. Избр. труды. / А. А. Ухтомский. - Л., 1978. - 358 с.
18. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. - 208 с.

19. А.У.Хараш. «Другой « и его функции в развитии «Я» // Общение и развитие психики. Под ред. А.А.Бодалева / Хараш А.У. - М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. - с. 31-46.
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко / Эльконин Д.Б. - М.: Педагогика, 1989. - 464 с.
21. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в: Учеб. пособие / М.Г. Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.

© Дьяконов Г.В., 2015

УДК 159.9: 373.1.

Литовский В.Ф.,
Киев (Украина)

ШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ

Диалогический подход к организации школьного обучения как направление психолого-педагогического творчества развивается в европейском школьном строительстве с рубежа XVIII и XIX веков. Психологические же основания самой возможности такого подхода в их истоках формируются уже в исторически исходных началах организации школьного обучения и школы, что важно уяснить именно в плане определения современных перспектив осуществления вышеуказанного подхода.

Ключевые слова: *начала школьного обучения, ребенок, взрослый, детство, взросление, диалог, понимание.*

The dialogical approach to the organization of school teaching has been developed as vector of psychological and pedagogical work in school building since turn of the XVIII and XIX centuries. Psychological grounds of the possibility of such approach itself had been forming in the historically primary beginning of school teaching organization and of school. It is aspect of high importance to be considered while defining modern perspectives of mentioned approach realization.

Keywords: *beginning of school teaching, teaching, child, adult, childhood, growing up, dialog, understanding.*

Для организаторов школьного обучения в его исторически исходных началах своеобразие восприятия и понимание мира, других и себя в мире ребенка, которого они учат в школе, являет собою его неразумие.

Неразумие ребенка, преодолеваемое, замещаемое разумением взрослого выступает фактором организации школьного обучения. Но таковым фактором оно может являться и понимаемое взрослыми как особое разумение ребенка. Понимание это последовательно и продуктивно реализуется в том широком спектре психолого-педагогических инноваций, который формируется как диалогический подход к школьному обучению.

Рассмотрим динамику, логику, масштабы вышеуказанных изменений в представлениях человечества о школьном обучении и об отношениях взрослых и взрослеющих в таковом обучении. Раскроем своеобразие отношения теоретиков и практиков диалогического подхода к этим изменениям в их динамике, логике, масштабе, взаимовлиянии развития школьного обучения, школы, общества.

На сегодняшнем этапе развития указанного подхода теоретики его теоретики сосредоточили свои усилия на анализе и обобщении тех достижений и неудач, с которыми связано было стремление учителей и учеников школы по обе стороны «железного занавеса», разделявшего мир во второй половине XX века, строить диалогические отношения между собой в школьном обучении. Коллизии и перипетии этого строительства сформировали отношения соавторства между учителями, школьниками, философами, психологами, культурологами, лингвистами, логиками, историками науки, техники, искусства, принявшими в нем участие [2, 3, 9, 10, 13, 14, 15].

Очертим культурно-исторический контекст, позволяющий выявить те тенденции, о которых речь шла выше. Дешифрованные клинописные тексты Шумера в XX веке стали достоянием культуры современного общества. Особый интерес современных читателей вызвали повествования «отцов Дома Таблиц» Шумера, в которых повседневные отношения между отцами семей, посылающими своих сыновей в Дом таблиц, их сыновьями и «отцами Дома таблиц» оборачивались необходимостью для каждого из них определить свое отношение к миру, другим и себе.

Люди Города любили читать о сыне писца, который бродил по его улицам, глаза на музыкантов и лицедеев, вместо того, чтобы идти в Дом Таблиц. Обман нерадивого сына раскрыт его отцом, но мальчик упорствует в нежелании учиться у «отцов Дома Таблиц» умению воспроизводить знаки письма и счета, учиться умениям группировать эти знаки в осуществлении им письма, чтения, счета и в решении задач на вычисления, возникающих в жизни Города и его людей. Он отказывается от всего того, что являет собою и дар богов, и испытание богами человека в его готовности принять этот дар.

Поступки ребенка воплощают в себе его неразумие. Но преодолеть свое детское неразумие и заменить его разумением взрослых может только сам отринувший дар богов мальчик. Отец мальчика угрожает сыну гневом богов за его нежелание принять их дар в Доме таблиц. Пережитое ими при

этом совместное потрясение побуждает сына принять предначертанное для него будущее. Он вернется в Дом Таблиц к обучению искусству начертания речи, выдержит испытание этим обучением и займет достойное положение среди людей Города. Это его свершение люди Города возвеличат, называя его новым именем. Возвращение мальчика в Дом Таблиц возвращает мир к его завершенности и целостности [8, 11].

Сюжет, герои, проблематика этого текста преломляются в тех повествованиях XIX и XX веков, которые ведут их читателей в напряженные отношения между учителями и учениками школы в пограничье их школы и улицы. Авторами повествований становятся школьные учителя, которые последовали за своими учениками, оказавшимися на улицах Города. Школьники, становясь героями этих авторов, становятся их alter ego. Но школьники нередко становятся и авторами подобных повествований, обнаруживая при этом, что их alter ego становятся взрослые - учителя и родители, о которых они пишут

В осмыслении этой проекции общечеловеческой культуры XIX, XX и XXI века невозможно переоценить роль произведений А.Белых и Л.Пантелеева, А.П.Гайдара, Л.А.Кассиля, В.П.Катаева, Я.Корчака, А.С.Макаренки, К.Г.Паустовского, А.де Сент-Экзюпери, В.Н.Сороки-Росинского, А.и Б.Стругацких, Дж.Сэлинджера, М.Твена, К.И.Чуковского и многих других писателей, драматургов, киносценаристов и режиссеров, психологов, философов, политиков.

В разрушениях, претерпеваемых Городом этой эпохи, школа нередко становилась одним из центров его восстановления, объединяющим усилия детей, учителей, родителей, правителей Города. Но чаще школа становилась создаваемым усилиями взрослых центром надвигающегося распада Города. Исход детей, подростков, юношей из школы на улицу – эпическое явление века. При этом школьники, любящие и умеющие учиться, уходят из школы на улицу, разработав план и программу ухода в опоре на своеобразие школьного обучения как обучения книжного, как обучения в Доме Таблиц. Наиболее же дерзкими побегами на улицу являются побеги, которые совершает дважды в день большинство школьников по дороге из дома в школу и из школы домой в течение всей своей учебы – жизни – в школе [7, 13,14].

Школа – и самая лучшая школа – воспринимается ее учениками и во многом учителями как психологически травмирующая каждого из них среда их обитания. Предлагаемые им школьным обучением определения и оценки соответствия их знаний, умений, навыков эталонным представлениям общества о мире и человеке должны быть превращены школой в самоопределения и самооценки школьников и выпускников школы. Улица же представляется школьнику миром ожидающих его деяний, в совершении которых он сможет сотворить себя в соответствии с ускользающим от него представлением о себе – о том, кем он является,

если и является кем-нибудь, и кем бы хотел и мог явиться для себя и других [7, 13, 14]. Но школьник XX века, оказавшийся вместо школы на улице, возвращается в школу, стремясь в своем возвращении сделать ее иной. Повествования об этом воспринимаются и авторами, и героями, и читателями книг, о которых идет речь, как поиск разумения взрослыми детей, а детьми – взрослых, как поиск понимания ими, – а равно и непонимания – самих себя [7, 10, 13, 14, 15, 17].

В «Двух капитанах» В.Каверина, одном из лучших описаний этого поискового эксперимента эпохи, сформулирована его программа. Великий путешественник, погибший на пути к Южному полюсу, капитан Скотт писал: «Бороться и искать. Не найти и не сдаваться». В жизни и творчестве Каверина, его героев, его современников слова эти начертаны так: «Бороться и искать. Найти и не сдаваться». В первой половине XX века были созданы классические произведения этого направления поиска. Ко второй половине века у каждого из этих произведений сложились два-три поколения читателей. В его 60-е и 70-е годы многие принадлежащие к этим читательским поколениям организаторы школы, ее учителя и ученики относятся к этим книгам как к замыслам новых поисковых психолого-педагогических экспериментов. Осуществление этих экспериментов становится для них поиском ответов на те тревожащие их вопросы, постановка которых, подготовлена педагогическими революциями, потрясающими мир со времен Реформации и Контрреформации.

Уже создатели первых великих цивилизаций, задумывая и проектируя школьное обучение и школу, во-первых, избирают (или создают) те способы понимания мира и человека в мире, на основании которых школьное обучение и школа ими замышляются, проектируются, строятся. Во-вторых, они фокусируют такое свое понимание мира и человека в определении ими того, чем для них являются детство и ребенок, а равно того, зачем и какими путями должен ребенок стать взрослым человеком. В соответствии с этими началами создатели школы полагают себя несущими ответственность перед миром, обществом, ребенком, самими собой за то, чтобы выбрать (создать) и передать детям такой способ восприятия и понимания мира, который является наиболее адекватным миру [2, 3, 7, 8, 10, 11].

Но именно в конфликте Реформации и Контрреформации эти основополагающие для школьного строительства положения понимаются как положения, решающие судьбы строительства общества и обсуждаются подобно догматам веры, втягивая в это обсуждение, как идеологов и вождей движений, так и рядовых граждан. Создавать ли школу, в которой каждый из учеников, прежде всего, научится тому, что необходимо ему для понимания им своих отношений и с Создателем Мира, и с созданным им Миром, и самим собой в многоплановости этих отношений? Создавать

ли школу, в которой каждый из учеников получит несомненные для него знания того, в чем состоит истинное понимание замысла Провидения, открываемое людьми, постигшими эти замыслы, всем прочим? Это знание и определяет собою то, что должно знать и уметь обучаемым в школе для осуществления указанного понимания этих замыслов.

Последние положения эффективно были развернуты в достижениях школьного обучения Контрреформации. Высшим ее достижением стала система военных школ королевской Франции. Совместными усилиями одновременно политических руководителей якобинцев и прославленных членов Французской Академии наук Монжа и Кондорсе система эта была гениально реорганизована в единую Политехническую Школу. И в методологическом плане, и в плане психолого-педагогическом эта Школа была развернута как высшая школа для отобранных в обучение в ней по всей стране исключительно одаренных юношей. Через полтора столетия исторически наследующая якобинцам партия революционеров и Академия наук, созданной этой партией страны, развивая методологические и психолого-педагогические принципы Политехнической школы, превратила ее в школу общеобразовательную, массовую, подростковую. Школа эта в соответствии с умонастроением эпохи предполагала формировать, если и не одаренность своих учеников, то их способности.

Эффективность этой модели школьного обучения привела к тому, что для ее учеников и учителей реалиями их общения стали их устремления к пониманию ими своих отношений с миром, созданным или создаваемым в реализации планов его создания, ради которых создавалась школа, в которой они учились и учительствовали. Особо напряженными и продуктивными отношения эти оказываются у учеников такой школы с самими собой как с возможными участниками – авторами – разработки этих планов. Школа Политехническая становилась школой Поликультурной [2, 3, 10].

Столкновение замыслов школьного обучения, обоснований и средств достижения этих замыслов делали школу спорной, разрушаемой, преобразовываемой в своих основаниях. И без того напряженную ситуацию Ж.-Ж.Руссо довел до предела ее напряжения – до передела – отношений между взрослыми и детьми. Для него неоспоримо право человека – взрослого человека – создавать и осуществлять замыслы формирования им ребенка в соответствии со своими представлениями о том, каким должен быть этот ребенок. Это право человека неоспоримо для него в отличие от прав, присваиваемых в этом плане церковью и государством. Свободный человек воздействует на ребенка, не опосредуя свое воздействие созданными для этого другими средствами школьного обучения и школы [2, 8]. В так понимаемых отношениях взрослого и ребенка насущными становятся следующие вопросы: «Какова роль в процессе создания взрослым из ребенка Нового человека самого ребенка?

Каковы права ребенка в этой правовой новелле? Имеет ли ребенок право проектировать и создавать себя как Нового человека? Признав за ребенком такое право, можем ли мы предположить, что ребенок стремится осуществить такое право и способен его осуществить? В соответствии с какими представлениями о себе ребенок будет себя осуществлять? Как, кем и зачем формируются эти представления?»?

Завершение формирования этих вопросов связано с тем этапом становления диалогического подхода к организации школьного обучения, на котором практиками и теоретиками его осуществления становятся учителя и ученики школы второй половины XX века, стремящиеся осмыслить опыт своего учительства и опыт своего ученичества в их взаимодополнительности [1, 2, 3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 17]. Важно отметить ту стремительность, с которой, возникнув на периферии школьного строительства в конце XVIII века и в начале века XIX эти вопросы в XX веке сдвигаются к его центру [1, 6, 10, 12, 13, 16, 18, 19]. В этой связи отметим следующее. Ряд сотрудников Песталоцци попытались разработать дидактические приемы обучения младших школьников на основании сократического диалога о чем Песталоцци упомянул в одной из своих книг [12]. Ф.И.Буслаев, завершая разработку им общей теории построения школьного обучения детей на родном для них языке, обобщая достижения европейской педагогики и европейского языкознания, обращается к этим упоминаниям Песталоцци, предлагая им совершенно неожиданную трактовку. Автором обращения к философскому и педагогическому наследию Сократа в школьном строительстве, по Буслаеву, выступает именно Песталоцци. Разработал же он в этом плане, не частные дидактические приемы, а «сократическую методу» построения школьного обучения взрослыми детей.

Ф.И.Буслаев полагает, что школа по этой «методу» может быть выстроена. Но строить ее нельзя, поскольку она разрушит разработанные им основания строительства школьного обучения. В этих основаниях лежит обучение ребенка письму на родном для него языке в опоре на грамматику этого языка, созданную учеными в соответствии с последними достижениями мирового языкознания. В таком обучении учитель формирует у школьника те стремления к созданию им речи в ее написании на родном языке, которые, по Буслаеву, задают необходимость создания ребенком «сначала чужого, а потом своего». «Сократическая метода» побуждает к созданию школьником в речи изначально «своего». У школьника нет средств для должного уровня организации этого «своего», что с неизбежностью приведет его к «верхоглядству» и самомнению, поощряемому учителем, говорящим с ним о его «своем». Ф.И.Буслаев подчеркивает, что желающих создать школу по «сократической методу» остановит то, что, во-первых, «метода, созданная для обучения мужей и юношества» не приспособлена к обучению детей. Во-вторых, в этой

«методе» совершенно не разработаны вопросы обучения детей письму. Буслаев же напоминает: «В России не говорят, а пишут» [5].

Великий лингвист и педагог сформулировал те проблемы «сократической методы», которые представлялись ему неразрешимыми. Разрешение этих проблем представляется нам возможным в ходе формирования диалогического подхода к организации школьного обучения на основаниях педагогики соавторства, идущей от школы Л.Н.Толстого к школам Л.С.Выготского, В.С.Библера, К.Роджерса, Т.А.Флоренской.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений : в 7 т. / М.М.Бахтин. : Русские словари, 1997. – Том 5. – С.159 – 206.
2. Библер В.С. Ах, какой воспитанный образованный, просвещенный, культурный человек! (Об историческом, личностном и педагогическом споре этих определений) // Замыслы: в 2 кн. / В.С.Библер. – М.: РГГУ, 2002. – Кн.1. – С.391-447.
3. Библер В.С. Школа диалога культур. Основы программы / В.С.Библер. – Кемерово: АЛЕФ. – 92 с.
4. Бубер М. Два образа веры / М.Бубер.- М.: АСТ , 1999. – 592 с.
5. Буслаев Ф.И. Об обучении отечественному языку / Ф.И.Буслаев. – М.: Педагогика, 1991. – 530 с.
6. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи / Л.С.Выготский // Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основания формирования письменной речи у младших школьников. – М.,1994. С.115 – 135.
7. Корчак Я. Как любить ребенка : Книга о воспитании; [пер. с польск.].- М.:Политиздат, 1990. – 493 с.
8. Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: учебное пособие / Г.Б.Корнетов. – М.: УРАО, 2003. - , 216 с.
9. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Минск: Университетское издательство, 1988. – 360 с.
10. Литовский В.Ф. Проблемы формирования письменной речи / В.Ф.Литовский, Л.А.Месеняшина, Р.С.Панова. – Челябинск, 2000. – 201 с.
11. От глиняной таблички к университету: образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья: учебное пособие / [под ред.Т.Н. Матулис]. – М.: Изд-во РУДН, 1988. – 531 с.
12. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей // Избранные педагогические произведения: в 2 т./ И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. С.96 - 101.

13. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. М.: МГУ, 1982. – 168 с.
14. Роджерс К. Свобода учиться / К.Роджерс, Дж. Фрейденберг. – М.: ЭКСМО: 2002. – 966 с.
15. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1988. – 272с.
16. Ухтомский А.А. Письма / Ухтомский // Пути в неизвестное. – М., 1973. Сб.10. – С.371 – 435.
17. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии : Наука о душе / М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
18. Шкловский В.Б. Лев Толстой / В.Б.Шкловский – М.: Молодая гвардия, 1967. – 696 с.
19. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М.: Наука, 1986. - С.17 - 58.

© Литовский В.Ф., 2015

УДК 159.923.

Мишенина Т.М.,
Кривой Рог (Украина)

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ УЧЕБНЫЙ ДИСКУРС В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрыты пути реализации диалогического учебного дискурса в контексте профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей с учётом структуры коммуникации и интеракции уровней реализации диалогического подхода к обучению.

Ключевые слова: диалогический подход, диалогический учебный дискурс, будущие учителя филологических специальностей, коммуникация, интеракция.

The article deals with the ways of deploying dialogic educational discourse in the context of professional training of future teachers of philology considering patterns of communication and interaction, levels of implementation dialogical approach to learning.

Key words: dialogical approach, dialogical educational discourse, future teachers of philology, communication, interaction.

В традиционной системе обучения в ВПНЗ ведущая роль в разработке и проведении практических занятий отведена преподавателю, а студенты являются более или менее активными его участниками. Креативно-инновационная стратегия организации учебного процесса предусматривает осуществление механизма его диалогизации.

Рассмотрим более подробно содержание механизма диалогизации учебного с позиции педагогики и психологии.

По нашим наблюдениям, в наиболее известных концепциях структуры общения приведены три определяющих компонента (функции, стороны, составляющие). Так, В. Мясищев выделяет три фундаментальные измерения (характеристики, параметры) общения: коммуникативная отображения, коммуникативное обращения и коммуникативное отношение [7]. Г. Андреева [1] рассматривает в составе общения коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны. Я. Коломинский характеризует когнитивную, регулятивную и аффективную функции [5]. Н. Обозов описывает гностический, поведенческий и аффективный компоненты [8]. А. Бодаев выделяет гностический, праксиологический и аффективный компоненты общения [2]. Б. Ломов – информационную, регулятивную и аффективную функции [6]. Представленные группы функций общения приближаются к структуре «языкового сочетания» К. Бюлера [3], которая объединяет познавательную, экспрессивную и импрессивную функции.

Проведенный психологический анализ приведенных групп компонентов общения показывает, что по своей психологической сути и смыслу они максимально соотносятся. Поэтому их можно считать одноуровневыми единицами анализированной парадигмы структуры и функций общения, выражающего содержание информационно-познавательного, поведенческого и эмоционального компонентов структуры общения.

Представление о поведенчески-регулятивной и интерактивной функции общения связано с проявлениями субъектной активности участников общения и с особенностями их взаимодействия. При этом анализируются особенности техники коммуникации и формы социальной организации взаимодействия, а эффекты собственно взаимопонимания и взаимодействия преимущественно не находят усиленного внимания, поэтому личностно-диалогическое содержание общения остается редуцированным.

Обобщая вышеизложенное, разделяем мнение Г. Дьяконова относительно содержания и механизмов реализации функций общения [4, с. 227-242]. В частности, диалогическое общение можно рассматривать как четырехкомпонентную структуру, в которой к традиционной триаде компонентов (информационно-познавательного, поведенчески-регулятивного и эмоционально-аффективного) добавляется функция общения – личностно-смысловая, intersubjectно-диалогическая.

Обозначенная функция играет роль системообразующего фактора относительно других проявлений процесса общения, поскольку определяет и структурирует особенности этого общения как особенности диалогического общения.

Изложенное выше позволяет разработать уровень активности будущих учителей филологических специальностей в диалогическом обучении, что определяется соблюдением следующих требований: 1) воспроизведения профессионально ориентированной среды, в которой участники диалога выполняют роли носителей конкретных социальных и профессиональных ролей; 2) учет психолого-возрастных особенностей, уровня подготовленности студентов, развития их творческого потенциала.

Практическое занятие диалогического типа, предусматривая взаимодействие и общение участников как равноправных индивидуальностей – носителей уникального личностного опыта, также ориентировано на их личностный и профессиональный рост. Основанный на взаимном уважении, доверии, открытости и взаимопонимания коммуникантов, диалог является средством их взаимораскрытия и взаимоутверждения.

Диалогизация обучения раскрывает широкие возможности всестороннего развития студентов, в частности творческого мышления и готовности к будущей профессиональной деятельности. Все это позволяет определить учебный диалог как целесообразную форму построения лекционных и практических занятий в процессе гуманитарной подготовки будущих учителей филологических специальностей, когда диалогическое взаимодействие объединяет коммуникацию (целенаправленный обмен информацией) и интеракцию (организацию совместных действий и планирование оптимального обмена ими). Диалогическое взаимодействие способствует формированию внутренней смысловой позиции, так называемый коммуникативный аспект внутреннего диалога обеспечивает в дальнейшем процессе рефлексии педагогической деятельности.

Структурное моделирование в контексте диалогического подхода позволяет говорить о диалогически-уровневом подходе к обучению будущих учителей филологических специальностей:

1. Уровень знания и воспроизведения: алгоритмическое кодирование, декодирование, воспроизведение простых умственных действий.

2. Уровень репродуктивного мышления и обучения (запоминания умственных действий, выявление структурной логики в учебном материале, выявление аналогий, укрупнение мышления). На этом уровне студенты умеют отвечать на поставленные преподавателем вопросы по актуальным проблемам гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин; выполняют поисково-исследовательские задачи по педагогике, психологии, гуманитарным предметам, следуя алгоритму, предложенному преподавателем; используют информацию преподавателя, сравнивая свои

действия с образцом исследования.

3. Уровень анализа материала и выявления его закономерностей; классификация объектов; укрупнения смыслов; формирование культуры обучения; понимание и формирование аналогий. Как пример, могут быть в данном случае задачи, которые предусматривают герменевтическую интерпретацию стилистических явлений по алгоритму, осуществление классификации (например, орфографических, лексических и синтаксических ошибок).

4. Рефлексия, содержательное обобщение; системность предметных знаний; целостная интерпретация; моделирование; формирование культуры самообучения. Студенты самостоятельно планируют и выполняют исследовательскую работу в рамках филологической отрасли; при необходимости консультации с преподавателем по проблемам собственного исследования; получают оценку за каждый этап работы.

5. Уровень творчества и внутреннего диалога (проективность и конструктивность; оригинальная интерпретация; методологическое мышление). Студенты умеют: формулировать проблему собственного исследования; самостоятельно отбирают методы решения обозначенной проблемы; планируют и осуществляют исследовательскую деятельность в рамках филологической отрасли, без помощи и консультации преподавателя; умеют формулировать выводы и предусмотреть результат собственного исследования, вносить определенные коррективы в его содержание.

Особенность учебного дискурса проявляется прежде всего в его профессиональной направленности. Обобщая, отметим, что учебное общение в условиях высшего учебного заведения характеризуется тройственной направленностью на учебное взаимодействие будущих специалистов (актуальное состояние, перспективные линии развития и предмет усвоения). В то же время диалогизация обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей филологических специальностей определяется личностной, социокультурной, предметной ориентацией ее субъектов.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1982. – 212 с.
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер ; [пер. с нем. О.С. Филоненко ; общ. ред. и коммент. Т. В. Булыгиной]. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 502 с.

4. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 – «общая психология, история психологии» ; общая психология, история психологии / Геннадий Витальевич Дьяконов. – К., 2009. – 573 с. ; С. 227-242.
5. Коломинский Я. Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики» / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 99–110.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; [под ред. А. А. Бодалева, вступ. статья А. А. Бодалева]. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЕКС», 1995. – 356 с.
8. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.

© Мишенина Т.М., 2015

РАЗДЕЛ 2

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДИАЛОГА И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

УДК 159.922

Арсланов А.Н.,
Фаттахова Г.Р.,
Уфа (Россия)

ПОНЯТИЕ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СВЕТСКОЙ НАУКИ И ИСЛАМСКОЙ ТЕОЛОГИИ

В статье автором приводится подробный и аргументированный анализ понимания термина «зрелая личность» в рамках религиозной науки и светского познания. Исследование приобретает особую актуальность и остроту в контексте происходящих событий на Ближнем Востоке.

Ключевые слова: зрелая личность, наука и религия, ислам, познание.

In this article the author provides a detailed and reasoned analysis of the understanding of the term "mature personality within the framework of religious science and secular knowledge. The study is of particular urgency and poignancy in the context of developments in the Middle East.

Keywords: mature personality, science and religion, Islam, cognition.

Прежде чем приступить к анализу исследуемой проблемы, хотим пояснить, почему интеграция религии и науки становится необходимой реальностью.

«Долгое противостояние науки и религии, уходящее корнями в глубь веков, не только не принесло полной победы ни одной стороне, но и славы никому не стяжало. У каждой были свои победы и свои потери. Человек всегда больше, чем его ум, его сознание, его знания. В нем еще много такого, что нельзя положить под пресс эксперимента и практического критерия проверки на истинность. Например, милосердие и чувство красоты.

Человеку для счастья нужны многие грани бытия и познания, которые наука выносит за скобки, – доброта, любовь, сострадание, красота, милость, дружба, доверие, честь, совесть, достоинство, долг. Это –

правда! Но человек не может жить и без тех истин, или истинных знаний, что дает ему наука». [5].

Б.С. Братусь в своей работе «Психология нравственного сознания в контексте культуры» утверждает: «В прежние времена... начало и конец большинства научных трудов посвящали Богу. Теперь же надо искать пути сближения, соотнесения науки и религии, как разных сторон служения». Должен быть уже уничтожен вековой разрыв науки и религии. [2]

Важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для нее способ отношения к другому человеку, другим людям и соответственно к самому себе. Исходя из доминирующего способа отношения к себе и другому человеку намечено несколько принципиальных уровней в структуре личности.

Первый уровень – эгоцентрический. Он определяется преимущественным стремлением к собственному удобству, выгоде и престижу. Следующий, качественно иной уровень – группоцентрический. Человек, тяготеющий к этому уровню, идентифицирует себя с какой-либо группой и отношение его к другим людям тесно зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет. Следующий уровень мы назовем просоциальным или гуманистическим. Для человека, который достигает этого уровня, отношение к другому уже не определяется тем лишь – принадлежит он к определенной группе или нет. В отличие от предыдущего уровня, подлинно просоциальный уровень, в особенности его высшие ступени, характеризуются внутренней смысловой устремленностью человека на достижение таких результатов, которые принесут равное благо другим, даже лично ему незнакомым, обществу, человечеству в целом. Однако над этой замечательной и высокой ступенью есть еще одна, высшая. Ее можно назвать духовной или эсхатологической. Это уровень, в рамках которого решаются субъективные отношения человека с Богом, устанавливается личная формула связи с Ним. [2]

Несомненно, что достижение именно этой ступени и есть показатель нравственной, зрелой личности. Это выдающиеся личности и их величие вызывают восторг и восхищение.

Пример пророка Мухаммада (мир ему) и есть этот уровень личностного развития. Тот, кто смотрел на него, не мог насмотреться на свет, исходящий от его лица, та одухотворенность, что была запечатлена на нем, заставляли многих смириться с правдой, принять истину и со словами: «человек с таким лицом не может быть лжецом» принимать Ислам. Тот, кто слушал его, не мог наслушаться его речей, уводящих в иной мир и личностно возвышающих каждого, кто внемлет.

Так, однажды один из асхабов по имени Абу Хурейра (радыяллаху анху) признался ему: «О, Посланник Аллаха! – сказал он, – когда мы

слушаем твои проповеди, то забываем про все мирское, духовно возвышаемся. Все мирское перестает для нас существовать. Однако, когда мы уходим от тебя и возвращаемся к семьям своим и делам своим, все меняется». На что Посланник Аллаха (саллаллаху алейхи ва саллям) ответил: «О, Абу Хурейра, если бы вы сохраняли это упоение и восторг постоянно, то увидели бы, как с вами разговаривают ангелы» (Бухари, Нафака)

При анализе учений богословов и притч из священных книг, можно сделать вывод, что в основе формирования зрелой личности лежит отречение от мирского или понижение значимости богатства, власти и славы перед верующим и это во многом определяет личностные ориентиры и мотивы, помогая верующему сохранять гармонию души и тела.

Необходимо отметить, что понятие зрелой личности, введенное А.Адлером, является о достаточно «подвижной» конструкцией, допускающей различный набор характерологических признаков.

Наша задача рассмотреть зрелость как личностную характеристику. Например, Виктор Франкл выделял три основы человеческого существования – это духовность, свобода и ответственность. Мы рассмотрим несколько шире это понятие и в этом случае, под зрелостью будем понимать зрелость гражданскую, выражающуюся в том, насколько человек адекватно понимает свое место в обществе, какой философией руководствуется.

По мнению Л.М. Семенюк, гражданская активность – это особое личностное качество, выступающее главным стержнем, определяющим ценность и цельность личности. От гражданской активности (воплощенной в активной жизненной позиции) зависят отношения и к себе, и к другим людям, обществу и государству.

Основной ценностью гражданского общества является свободная личность как индивид, осознавший свои права и готовый за них бороться, свободно избирающий сферы и формы деятельности для наиболее полного удовлетворения своих потребностей, интересов, достижения поставленных целей.

Ни что так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела становятся повседневной нормой поведения.

Аналогичную мысль можно проследить и в Священной книге мусульман: «Верующие! Почему вы [некоторые из вас] говорите то, чего сами не делаете [повелеваете другим то, чему сами даже не стараетесь следовать]. Крайне ненавистно пред Богом, когда вы говорите то, чего сами не делаете [когда слова ваши очевидным образом расходятся с делами]» (Св. Коран, 61:2, 3)

Гражданская позиция является фундаментальным духовно-моральным качеством, мировоззренческой и психологической характеристикой личности, выступает как достаточно сложное образование психики, которое включает в себя знания, переживания и поступки. Она проявляется в отношении своей страны, народа, выражается в готовности и способности личности сознательно принимать на себя обязанности и ответственно, добровольно соблюдать законы и требования государства как проявление веры. «Любовь к Родине – часть веры» говорится в хадисе пророка Мухаммада (Мир Ему).

Проблема формирования гражданской социальной активности молодежи в настоящее время очень актуальна, поскольку сегодня, если мы не можем сказать, что молодое поколение сильно затрудняет процесс развития общества и страны, все же можем наблюдать ряд негативных тенденций, влияющих на снижение активности молодого поколения. Это может быть связано с пассивностью, безынициативностью, привычкой перекладывать ответственность на старших, аполитичностью, преобладанием узколичностных мотивов, снижением творческой активности, стремлением к получению сиюминутной выгоды.

Молодое поколение недостаточно понимать только в качестве будущего общества. Его необходимо оценивать как часть современного общества, несущую особую, незаменимую другими социальными группами, функцию ответственности за сохранение и развитие нашей страны, за преемственность ее духа, истории и культуры, жизнь старших и воспроизводство последующих поколений.

Участие в общественно направленной деятельности, социально признаваемой и одобряемой, как утверждают психологи (М.Д. Горячев, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман и др.), позволяет молодому человеку осознать и оценить себя, приобрести уверенность в себе и своей значимости для других и адекватно относиться к внешним оценкам, формирует у него общественно направленную мотивацию. Подростковый и юношеский периоды период онтогенеза являются сенситивными к гражданскому воспитанию, а, следовательно, именно в этом возрасте необходимо осуществлять целенаправленную работу по организации процесса становления активной гражданской позиции. [4] Именно в этом возрасте возрастают «шансы» попасть в различные деструктивные секты и радикальные запрещенные законодательством Российской Федерации течения и партии.

К сожалению, в настоящее время активизируются радикальные течения ислама, представляющие глобальную угрозу для всего человечества. Агенты радикального ислама делают ставку на идеологической обработке населения, в частности, молодежи.

Несмотря на активную работу государственных органов, пока не удастся радикально пресечь их деятельность. Речь идет в первую очередь о таких организациях и течениях, как «ваххабизм» и «Хизбут-тахрир аль ислами», «Эмират Кавказ», «Алькаида», «Джамаатуль-булгар», которые, несмотря на внешнее присутствие веры, не обладают признаками зрелой веры за отсутствием своего мнения и ответственности за общество и государство, в котором родились, выросли, получили образование, защиту и кров.

Представители данных течений идут по пути уничтожения Ислама изнутри, искажая истинный смысл Корана и хадисов. Из-за их деятельности у людей всего мира складывается мнение об Исламе как об экстремистской, жестокой, агрессивной и дикой религии.

Включение молодежи в разные виды общественно значимой деятельности существенно расширяет сферу их социального общения, возможности усвоения социальных ценностей, формирования нравственных качеств личности. Именно в коллективе формируются такие важнейшие мотивы поведения и деятельности молодого человека, как чувство долга, коллективизма, товарищества. В процессе специально организованной деятельности молодежь овладевает культурными и материальными ценностями общества, приобретает навыки и умения общественно значимой деятельности [3].

Организация процесса вовлечения молодежи в общественно-политическую, культурно-научную, спортивную деятельность была хорошо продумана и организована властями Советов Они сумели сформировать целые поколения «зрелых» личностей, патриотов своей страны, готовых отдать жизнь за идеи и ценности во благо Родины. Такая деятельность после развала СССР прекратилась.

В России постсоветского периода, когда с каждым днем нивелировалась ценность человеческой жизни, общество переживало крайне стрессовые ситуации на грани жизни и смерти, менялись жизненные помыслы, цели и отношения и «на выходе» оказались беспомощные, растерянные люди, с необратимой деформацией личности.

Вопрос об активизации работы с молодежью Республики Башкортостан, особенно среди ее верующей части, назревал уже давно и в марте 2009 году, по инициативе председателя ДУМ РБ, муфтия Н.Нигматуллина, на очередном пленуме Духовного Управления Мусульман Республики Башкортостан был создан молодежный отдел, который ведет воспитательную работу среди верующей молодежи республики, путем вовлечения ее в общественные работы, благотворительные акции помощи ближнему, спортивные, культурные, научно-практические мероприятия и т.д. Все акции, проводимые

молодежным отделом проходят под лозунгом «Ислам – против экстремизма!». Цель работы – сформировать настоящих граждан своей страны, самодетельных, самостоятельных людей, реализующихся в гражданской позиции.

Активная гражданская позиция – это приобретенное качество, которое развивается и совершенствуется на протяжении всей жизнедеятельности человека. Она не является раз и навсегда приобретенным качеством, а изменяется в зависимости от условий, в которые попадает личность.

Таким образом, религиозное мировоззрение и религиозная вера во взаимодействии с рациональным мышлением выступают способом уравнивания человека с окружающим его многоликим миром.

Р.М. Асадуллин в своей книге «Человек в зеркале образования» приходит, казалось бы, к лежащему на поверхности, но такому важному выводу: «Религиозные и светские знания, дополняя и обогащая друг друга, основательно закреплялись в общественном сознании и поведении, формируя целостный образ человека» [1].

И, чем содержательнее и целесообразнее построена и организована деятельность личности, тем больше возможностей для реализации потребности в активной позиции, тем разумнее строится процесс межличностного общения, тем эффективнее будет осуществляться формирование активной гражданской позиции личности в процессе развития.

Список литературы

1. Асадуллин, Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – М.: Наука, 2013. – 247 с.
2. Братусь, Б.С. Психология нравственного сознания в контексте культуры / Б.С. Братусь. – М.: Менеджер, Роспедагенство, 1994. – 60 с.
3. Семенюк, Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития: диссертация... доктора психологических наук : 19.00.01 Москва, 2007. – 293 с
4. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика. – 1989. – 208 с.
5. Хазиев, В.С. Мудрый голос из прошлого, или педагогическое наследие Абу Ханифы / В.С. Хазиев // Во имя мира и согласия в обществе. Сборник материалов по профилактике религиозного экстремизма. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 9-18.

© Арсланов А.Н., Фаттахова Г.Р., 2015

УДК 159.9.

Шиняев К.А.,
Дмитриева Л.Г.,
Уфа (Россия).
Минияров В.М.,
Самара (Россия)

ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

В данной статье приводится теоретический анализ проблемы психологической устойчивости личности старшеклассника, на основе которого авторами разработан тест «Определение психологической устойчивости личности», предназначенный для учащихся старших классов. Доказана надёжность и валидность теста. Предполагается, что могут существовать различия в динамике психологической устойчивости старшеклассников, обучающихся в профильных и обычных классах.

Ключевые слова: *психологическая устойчивость, стрессоустойчивость, самооценка, валидность и надёжность теста, профильные классы.*

This article provides a theoretical analysis of the problem of psychological stability of personality of student, on the basis of which the authors have developed a test "Definition of psychological stability of personality" designed for high school students. It is anticipated that there may be differences in indications dynamics and psychological stability of high school students enrolled in specialized and regular classes. Proven reliability and validity of the developed text.

Keywords: *psychological stability of personality of high school; test "Definition of psychological stability of personality"; profile classes.*

Социально-экономические преобразования, происходящие в последние годы в нашей стране, оказывающие влияние на институты образования, находят свое отражение и в личности школьника. В настоящее время число подростков и юношей, переживающих не только возрастной, но и личностный кризис, увеличивается с каждым годом. Вследствие этого психологическая устойчивость может оказаться за гранью нормальной, либо стать источником психологических проблем. Психологическая устойчивость личности играет на этапе школьного обучения огромную роль [5, С. 362-370]. Она неизмеримо велика и

значима для процесса взросления, успешного решения задач учебной деятельности, поскольку такая устойчивость личности дает возможность переживать кризис самоидентификации и сохранять гармонию в отношениях с другими людьми в различных жизненных ситуациях.

На каждом возрастном этапе школьного обучения учащийся, так или иначе, проявляет психологическую устойчивость. По мере взросления психологическая устойчивость старшеклассника в структурном и содержательном планах меняется, усложняется и наполняется новым содержанием. Иными словами, она развивается и становится все более многогранной по своей структуре. Содержание психологической устойчивости учащихся 11-ти – 12-ти лет значительно отличается от содержания психологической устойчивости старшеклассника. В подростковом возрасте психологическая устойчивость личности отличается нестабильностью, в этом возрасте преобладают противоречивые желания и поступки. Старшеклассник характеризуется более стабильными эмоциональными проявлениями и в целом сформированным образом «Я», что способствует повышению его психологической устойчивости.

При переходе от средней (5-9 классы) к старшей (10-11 классы) ступени образования в качестве важнейших предпосылок успешного обучения и развития выступают ориентированность старших школьников на осознанный выбор профессии и личностное самоопределение, осознание личностной значимости учебно-познавательной деятельности, овладение умениями успешного сотрудничества со взрослыми (родителями и педагогами) и сверстниками, ценностно-смысловые установки, способствующие процессу самореализации. Психологическая устойчивость старшеклассника защищает его личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности и адаптации, особенно в связи с переходом в профильные классы.

Как правило, профильный класс, – это новый коллектив. Учащийся встречается с новыми педагогами, осваивает усложнённую учебную программу. Новая образовательная среда, таким образом, влияет на самооценку, стрессоустойчивость, стремление к успеху, и другие факторы психологической устойчивости личности старшеклассника [2].

Для выявления уровней психологической устойчивости личности старшеклассников нами (В.М. Минияров, К.А. Шиняев) был разработан тест «Определение психологической устойчивости личности» для учащихся старших классов. Методика прошла психометрический анализ и была стандартизирована [3, С. 1438-1440].

Задания методики были составлены на основе теоретического анализа конструкта «психологическая устойчивость личности» и опроса испытуемых, (старшеклассники описывали данное понятие). Далее мы

выделили структурные компоненты психологической устойчивости личности: когнитивный, волевой, поведенческий. Определили содержательные характеристики выделенных компонентов (опираясь на научные источники и данные опроса испытуемых). Компоненты психологической устойчивости легли в основу теста. Содержание этих структурных компонентов следующее. Когнитивный компонент включает в себя понимание и принятие себя, а также окружения в образовательной среде, соотнесенность представлений о прогнозируемых возможностях с наличным потенциалом; волевой компонент – стабильность, стойкость, сопротивляемость, уравновешенность, эмоциональная гибкость, способность к личностному росту; поведенческий компонент – умение саморегулировать и самоорганизовать свое поведение в различных стрессовых ситуациях, ориентироваться на конструктивное общение в повседневной жизни и деятельности, создавать и поддерживать благоприятные межличностные отношения, разрешать внутриличностные конфликты.

При отборе пунктов (заданий) методики учитывался индекс эффективности и показатель дискриминативности пункта. Индекс эффективности определялся путем деления количества учащихся, давших «ключевой» ответ на их общее количество. Показатель дискриминативности вычислялся как коэффициент корреляции каждого задания методики с общим баллом методики. Показатель дискриминативности задания методики показывает его релевантность измеряемому показателю (психологической устойчивости личности). Для вычисления коэффициента корреляции использовался критерий r_s -Спирмена. Все значения коэффициентов корреляции заданий методики с итоговым баллом положительны, статистически значимы ($p < 0,01$) и находятся в интервале от 0,23 до 0,58. Это показывает высокую дискриминативность заданий методики.

Методика является валидной. Валидность теста – это степень того, насколько тест измеряет то, для чего он предназначен. Валидность теста основывается как на теории, так и на данных эмпирического исследования. К основным видам валидности относят содержательную и конструктивную [4].

Содержательная валидность теста – это степень совпадения между реальным содержанием (заданиями) теста и тем содержанием, которое должно быть (которое характеризует заданный конструкт). Содержательная валидность доказывалась следующим образом. Группе экспертов из пяти человек было предложено оценить соответствие заданий методики измеряемому конструкту по пятибалльной шкале, где 1 – задание полностью не соответствует измеряемому конструкту; 2 – совсем не соответствует; 3 – может быть отнесено к конструкту; 4 – скорее всего соответствует; 5 – полностью соответствует. В качестве экспертов

выступили специалисты по психодиагностике, преподаватели психологии вуза.

Конструктивная валидность отражает степень репрезентации исследуемого конструкта в результатах теста и определяет область теоретической структуры явлений, измеряемых тестом.

Для выявления конструктивной валидности мы применили тест «Диагностика социально-психологической адаптации» К.Роджерса и Р.Даймонда. Конструкт «социально-психологическая адаптация» теоретически связан с конструктом «психологическая устойчивость личности». Взаимосвязь определялась по критерию линейной корреляции Пирсона. Выявлена положительная значимая корреляция, $r=0,36$ ($p<0,01$). Данная взаимосвязь является прямой, явно выраженной и отражает высокую степень близости психологической устойчивости личности с адаптацией.

Таким образом, результаты исследования позволяют считать, что разработанный тест психологической устойчивости личности является валидным тестом.

Надежность теста характеризует его качество. Тест считается надежным, если позволяет получать одни и те же показатели для каждого обследуемого при повторном тестировании. Надежность теста определялась путем воспроизводимости результатов тестирования и их точности [1, С. 126].

Ниже приводится результат оценивания надежности методики методом внутренней согласованности. Для этого был рассчитан коэффициент надежности альфа Кронбаха.

$$\alpha = r = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{s^2} \right)$$

Где k – общее количество заданий (пунктов) теста;

S^2 - дисперсия первичных баллов опросника;

S_i^2 - дисперсия первичных баллов по пункту i ;

Вычисление данного показателя осуществлялось в статистическом пакете SPSS 15. Полученное значение альфа Кронбаха = 0,573.

Следовательно, данная методика обладает высокой надежностью, т. к. полученное значение альфа Кронбаха входит в интервал от 0,5 до 1.

Мы не проверяли тест на ретестовую надежность (она нужна для оценки риска воздействия ошибок, которые могут повлиять на результат тестирования) потому, что основным условием проведения ретестовой надежности является оптимальный выбор временного диапазона с тем, чтобы выявить незначимость произошедших изменений. Повторное

тестирование проводилось нами в конце учебного года, поэтому при таком большом временном разрыве не может быть адекватных результатов [4].

Стандартизация методики, определение групповых норм, осуществлялась на выборке учащихся 10-х и 11-х классов, объем выборки – 257 старшеклассника.

Проверка соответствия эмпирического распределения нормальному распределению проводилась по критерию λ -Колмогорова-Смирнова. Выявлено, что эмпирическое распределение результатов обследования по авторской методике не отличается от нормального распределения, $\lambda=2,061$, $p<0.05$. Это позволяет осуществить стандартизацию методики и выделить групповые нормы.

Выявлено, что среднее значение психологической устойчивости личности равно 10,2 балла, стандартное отклонение – 2,2.

Опираясь на правило трех сигм, были выделены групповые нормы для старшеклассников. Статистической норме соответствует интервал [$x_{\text{среднее}} \pm \sigma$]. Итак:

От 12,5-15 – высокий уровень ОПУЛ.

8,0-12,5 – средний уровень ОПУЛ.

0-8,0 – низкий уровень ОПУЛ.

Шкала высокого и среднего уровня психологической устойчивости личности является нормой, а низкая показывает отклонения в психологической устойчивости личности.

Старшеклассники с высоким уровнем психологической устойчивости личности при достижении целей адекватно оценивают свои возможности, характер, темперамент, знают, чего хотят, и какие ресурсы необходимы для того, чтобы быть психологически устойчивой личностью. Они уравновешены, стойко преодолевают трудности, отличаются стабильным настроением, способностью к регуляции поведения в экстремальных ситуациях, проявляют высокую социальную активность, обладают высокой работоспособностью, успешно разрешают межличностные конфликты.

Старшеклассники со средним уровнем психологической устойчивости личности недооценивают свои возможности при достижении целей, но имеют представление об особенностях своего характера и темперамента (хотя и не всегда объективное), обладают потенциалом психологической устойчивости, однако часто не знают, что необходимо сделать для того, чтобы эту психологическую устойчивость проявить. Не вполне уравновешены, иногда не в силах преодолеть возникающие трудности, плохое настроение, не в полной мере способны регулировать собственное поведение в нестандартных ситуациях. Разрешение межличностных конфликтов у таких старшеклассников иногда носит деструктивный характер.

Старшеклассники с низким уровнем психологической устойчивости при достижении целей часто завышают свои возможности, у них нет объективной оценки своего характера и темперамента, они плохо ориентируются в ситуациях, которые требуют проявления психологической устойчивости личности. Не уравновешены, часто бывают в плохом настроении, не способны регулировать свое поведение в экстремальных ситуациях, проявляют низкую социальную активность и работоспособность, не умеют разрешать межличностные конфликты.

Представленные выше результаты исследования психометрических показателей теста позволяют заключить, что тест «Определение психологической устойчивости личности» для учащихся старших классов (В.М. Минияров, К.А. Шиняев) точно измеряет те структурные компоненты психологической устойчивости личности, которые были положены в основу теста. Тест является валидным и надежным.

Далее при помощи разработанного нами опросника было проведено эмпирическое исследование психологической устойчивости старшеклассников, перешедших в профильные классы. (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни психологической устойчивости старшеклассников в начале и в конце учебного года (группы с постоянным и сборным составом учащихся)

Уровень психологической устойчивости личности (в %)	Сборный состав учащихся		Постоянный состав учащихся	
	в нач. уч.г.	в конце уч.г.	в нач. уч.г.	в конце уч.г.
Высокий	44,4	38,9	62,3	54,7
Средний	55,6	61,1	34	35,8
Низкий	0	0	3,9	9,5

Из Таблицы 1 мы видим, что высокий уровень психологической устойчивости в обеих группах к концу учебного года имеет тенденцию к понижению (44,4% и 38,9%; 62,3% и 54,7%). Однако в группе со сборным составом учащихся эта тенденция выражена в меньшей степени. Вероятно, это происходит потому, что к концу учебного года по разным причинам в группах снижается интерес к учебе. В группе с постоянным составом учащихся отсутствует мотивация к достижению высоких результатов, они ориентированы на другие ценности. Несмотря на то, что мотивация достижения высоких результатов в группе со сборным составом учащихся выражена в достаточной степени, к концу учебного года, в силу чрезмерной учебной нагрузки и боязни не оправдать ожиданий родителей и педагогов, они в эмоциональном плане не смогли выдержать предъявленных требований. Показатели среднего уровня психологической устойчивости в обеих выборках значимо не изменились, низкий уровень

психологической устойчивости в сборном классе не представлен вовсе, а в классе с постоянным составом учащихся низкий уровень психологической устойчивости повысился.

Подводя итог сравнению выраженности психологической устойчивости между выборками в начале и в конце учебного года, констатируем, что в выборке с постоянным составом учащихся к окончанию учебного года уровень психологической устойчивости понижается, а выборке со сборным составом учащихся – значимо повышается. Это свидетельствует о том, что в одном случае отсутствует тенденция к повышению психологической устойчивости (так как учащихся в большей степени интересуют взаимоотношения с одноклассниками), а в другом (там, где есть стремление к власти и достижению успеха), эта тенденция явно выражена.

Таким образом, с помощью эмпирических данных нам удалось подтвердить теоретическое положение о том, что психолого-педагогические факторы психологической устойчивости личности старшеклассников профильных классов значимо отличаются от психологической устойчивости учащихся классов с постоянным составом. Если в классе с постоянным составом учащихся в начале учебного года психологическая устойчивость выше, чем у учащихся профильных классов, то к концу учебного года ситуация меняется. В классе с постоянным составом учащихся психологическая устойчивость понижается, а в профильном классе мы наблюдаем тенденцию к её повышению.

Список литературы

1. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика: учебное пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: Изд-во УРАО. – 1997. – С. 126.
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
3. Шиняев К.А. Особенности психологической устойчивости личности учащегося в образовательной среде как основа для разработки теста психологической устойчивости личности / К.А. Шиняев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2 (6). – С. 1438-1440.
4. Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов / Л. Крокер, Дж. Алгина. – М.: Логос, 2012. – 668 с.
5. Дарвиш О.Б. Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности // [Сибирский педагогический журнал](#). – 2008. – № 7. – С. 362-370.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ

В статье говорится о важности влияния качеств личности на межличностные отношения. Среди таких факторов автор выделил аттракция, эмпатийность и самооценку, а также общительность. По мнению автор, именно эти факторы могут оказывать значимое влияние на процесс взаимодействия.

Ключевые слова: аттракция, самооценка, межличностные отношения.

The article talks about the importance of the influence of personality on the qualities of the mežličnostny relationship. Among these factors, the author singled out attarekciâ, èmpatijnostt' and samoocenu, as well as communicative. According to the author, these factors can have a significant impact on the process of interaction.

Keywords: attraction, self-esteem, interpersonal relations.

Взаимоотношения в коллективе, его сплоченность в значительной мере зависят от того, что собой представляют сами члены коллектива, каковы их личностные качества и культура общения, проявляющаяся в степени эмоциональной теплоты, симпатии или антипатии. Трудовой коллектив формируется из отдельных работников, наделенных разными психическими свойствами, обладающими различными социальными характеристиками. Иными словами, члены трудового коллектива являются представителями различных темпераментов, половозрастных и этнических групп, обладают различными привычками, взглядами, интересами, которые по существу являются общностью или различием их социальных позиций.

Преобладание тех или иных личностных качеств у членов коллектива влияет на отношения, складывающиеся внутри коллектива, характер его психического настроения, придает ему определенную особенность, которая может способствовать или мешать его сплочению. Особенно сильно препятствуют сплочению коллектива отрицательные черты характера: обидчивость, зависть, болезненное самолюбие.

В первом параграфе мы описывали личностные качества, которые могут способствовать эффективным межличностным отношениям. Среди этих качеств мы выделяли такие, как эмпатийность, аттракция, самооценка

и многие другие. Выше мы писали о том, что успешность и сплоченность коллектива во многом зависит от того, какие люди составляют этот коллектив. И именно это обстоятельство может способствовать тому, что некоторые коллективы могут разрушаться, а другие наоборот, становятся более сплоченными. Мы также писали о том, что у коллектива есть свои закономерности развития. И, по нашему мнению, факторы, которые имеют место в том или ином коллективе, могут в некоторой степени на эти закономерности влиять, замедляя, либо ускоряя процесс перехода коллектива от одной стадии своего развития к другой. Определяясь с тем, какие же факторы нам необходимо выделить в связи с межличностными отношениями в коллективе, подчеркнем, что круг этих факторов очень широк, и поэтому необходимо учитывать, что в каждом случае то или иное влияние членов коллектива на процесс развития коллектива может стать фактором его совершенствования и развития.

Очень важную роль в процессе развития коллектива играет подготовленная психологами система мероприятий формирующего и коррекционного порядка, которые, так или иначе, оказывают влияние на успешность деятельности коллектива и его психологический климат.

Мы полагаем, что в качестве факторов, оказывающих влияние на межличностные отношения, могут быть выделены эмпатийность членов коллектива, самооценка, а также способность быть привлекательными для других.

Мы намеренно не берем во внимание такие характеристики, как ценностные ориентиры, коммуникативные способности. На наш взгляд, привлекательность и комфортность общения человека с другими людьми играет не менее важную роль.

В современной психологии сегодня есть особая область, которая изучает возможности воздействия на процесс общения, используя умение самопрезентации. Эта отрасль обозначается как имиджология, которая активно развивается, все больше становится предметом деловой психологии, организационной психологии, политической психологии и других сфер, где искусство презентации играет важнейшую роль.

В научной и популярной литературе часто используется такое понятие, как «эмоциональная привлекательность» — способность личности к пониманию психических состояний партнера по общению и особенно — к сопереживанию с ним. Последнее (способность к сопереживанию) проявляется в отзывчивости чувств на различные состояния партнера. Данное понятие несколько уже, чем «межличностная привлекательность».

По нашему мнению, межличностная привлекательность недостаточно изучена в научном плане. Вместе с тем с прикладных позиций это понятие исследуется как феномен формирования

определенного имиджа. В отечественной науке такой подход активно развивается после 1991 г., когда появилась реальная потребность в психологических рекомендациях по формированию образа (имиджа) политика или делового человека. В публикациях по данной проблеме излагаются советы по созданию привлекательного имиджа политического деятеля (по внешнему виду, постановке голоса, использованию вербальных и невербальных средств общения и пр.). Появились специалисты по данной проблеме — имиджмейкеры. Для психологов эта проблема представляется перспективной.

С учетом практической значимости проблемы межличностной привлекательности в учебных заведениях, где готовят психологов, целесообразно ввести специальный курс «Формирование имиджа психолога». Это позволит выпускникам успешнее подготовиться к будущей работе, привлекательнее выглядеть в глазах клиентов и устанавливать с ними необходимые контакты.

Понятие «аттракция» тесно связано с межличностной привлекательностью. Одни исследователи рассматривают аттракцию как процесс и одновременно результат привлекательности одного человека для другого; выделяют в ней уровни (симпатия, дружба, любовь) и связывают ее с перцептивной стороной общения (Андреева, 1999). Другие полагают, что аттракция — это своеобразная социальная установка, в которой преобладает позитивный эмоциональный компонент (Гозман, 1987). В. Н. Куницына под аттракцией понимает процесс предпочтения одних людей другими, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии. По ее мнению, аттракция обусловлена внешними факторами (степенью выраженности у человека потребности в аффилиации, эмоциональным состоянием партнеров по общению, пространственной близостью места проживания или работы общающихся) и внутренними, собственно межличностными детерминантами (физической привлекательностью, демонстрируемым стилем поведения, фактором сходства между партнерами, выражением личного отношения к партнеру в процессе общения) (Куницына, Казаринова, Погольша, 2001). Как видно из изложенного, многозначность понятия «аттракция» и перекрываемость его другими феноменами затрудняет использование этого термина и объясняет недостаточную исследованность в отечественной психологии. Данное понятие заимствовано из англо-американской психологии и перекрывается отечественным термином «межличностная привлекательность». В связи с этим представляется целесообразным использовать названные термины как равнозначные.

Под понятием «притяжение» понимается потребность одного человека быть вместе с другим, обладающим определенными особенностями, которые получают положительную оценку

воспринимающего. Оно обозначает переживаемую симпатию к другому человеку. Притяжение может быть одно- и двунаправленным (Обозов, 1979). Противоположное понятие «отталкивание» (негация) связано с имеющимися у партнера по общению психологическими особенностями, которые воспринимаются и оцениваются негативно; поэтому партнер вызывает отрицательные эмоции.

Благоприятной предпосылкой для успешного формирования межличностных отношений является взаимная информированность партнеров друг о друге, сформированная на основе межличностного познания. Развитие межличностных отношений во многом обуславливается особенностями общающихся. К ним относятся пол, возраст, национальность, свойства темперамента, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми и некоторые личные характеристики.

Межличностные отношения формируются во всех сферах жизнедеятельности человека, но наиболее устойчивыми являются те, которые появляются в результате совместной трудовой деятельности. В ходе выполнения функциональных обязанностей не только закрепляются деловые контакты, но и зарождаются и развиваются межличностные отношения, которые в дальнейшем приобретают многосторонний и глубокий характер. Если по роду профессиональной деятельности человеку приходится постоянно общаться с людьми, то у него появляются навыки и умения установления межличностных контактов (например, у юристов, журналистов и др.).

Опыт общения с людьми способствует приобретению устойчивых умений и навыков интерперсональных отношений, основанных на социальных нормах регуляции, с представителям» разных групп в обществе (Бобнева, 1978). Опыт общения позволяет практически осваивать и применять разнообразные нормы общения с различными людьми и формировать социальный контроль за проявлением своих эмоций.

Самооценка. Адекватная самооценка позволяет личности объективно оценивать свои особенности и соотносить их с индивидуально-психологическими качествами партнера по общению, с ситуацией, выбирать соответствующий стиль межличностных отношений и корректировать его в случае необходимости.

Завышенная самооценка привносит в интерперсональные отношения элементы высокомерия и снисходительности. Если партнера по общению устраивает такой стиль межличностных отношений, то они будут достаточно устойчивы, в противном же случае они приобретают напряженный характер.

Заниженная самооценка личности вынуждает ее подстраиваться к стилю межличностных отношений, которые предлагаются партнером по

общению. В то же время это может вносить определенную психическую напряженность в межличностные отношения в связи с внутренним дискомфортом личности.

Потребность в общении, установлении межличностных контактов с людьми является фундаментальной характеристикой человека. Вместе с тем среди людей встречаются лица, у которых потребность в доверительном общении (аффилиации) и милосердии (альтруизме) несколько завышена. Дружеские межличностные отношения чаще всего формируются с одним человеком или несколькими лицами, а аффилиация и альтруизм, как правило, проявляются ко многим людям. Результаты исследований свидетельствуют, что помогающее поведение выявлено у людей, обладающих эмпатией, высоким уровнем самоконтроля и склонных принимать самостоятельные решения. Показателями аффилиативного поведения являются положительные вербальные высказывания, продолжительные контакты глаз, дружелюбное выражение лица, увеличенное проявление вербальных и невербальных знаков согласия, доверительные звонки по телефону и др. Изложенная характеристика аффилиативного поведения по форме напоминает стадию дружеских отношений, а ее показатели — критерии развития положительных межличностных отношений. В ходе исследований были выделены *личные качества, затрудняющие* развитие межличностных отношений. В первую группу вошли самовлюбленность, высокомерие, заносчивость, самодовольство и тщеславие. Ко второй группе относятся догматизм, постоянная склонность не соглашаться с партнером. Третья группа включала двуличие и неискренность (Куницына, Казаринова, Погольша, 2001).

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 365 с.
2. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М, Наука, 1989. – 328 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 156 с.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. 544 с.
5. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. - 151 с.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В ЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ И НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье рассмотрены особенности семейных отношений в зарегистрированных и незарегистрированных браках. На основе результатов исследования определен уровень удовлетворенности браком у супругов, проживающих в зарегистрированном и незарегистрированном браке.

Ключевые слова: *удовлетворенность браком, зарегистрированный брак, незарегистрированный брак, супружеские отношения.*

In the article the peculiarities of family relations in registered and unregistered marriages. Based on the results of the study determined the level of satisfaction with the marriage, the couple living in registered and unregistered marriages.

Keywords: *satisfaction with marriage, registered marriage, unregistered marriage, conjugal relationship.*

Исследование вопроса семейных взаимоотношений и выявление значимых причин, воздействующих на благополучие семьи в настоящее время особенно актуальны. Брак – это исторически зарожденная, регулируемая социумом, санкционированная форма взаимоотношений между мужчиной и женщиной, констатирующая их обязанности и права по отношению к детям и друг другу.

В современном обществе развитие института семьи вызывает такие тенденции, как увеличение числа разводов, рост количества людей не желающих создавать семью и иметь детей, что требует полного понимания процессов, происходящих в современном браке.

Исследованию удовлетворенности браком посвящены труды А.Н. Волковой, Е.В. Криченко, Н.Н. Обозова, А.Н. Обозовой, В.А. Терехина.

Голод С.И. предоставляет следующее определение удовлетворенности браком: «Удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) данной сферы деятельности» [3, с.136]. Автор считает, что самый важный показатель стабильности семьи это показатель удовлетворенности во взаимодействии с супружескими ценностями. Он выделяет три типа ценностей: адаптация, интимность и супружеская

автономия. Первая, ценностная система активных и направленных действий индивида, способствующих не только поддержанию динамического равновесия в конкретных социальных условиях, но и обеспечивающих возможность эволюции при их изменении. Интимность – это совокупный показатель удовлетворенности, сконструированный из четырех тесно связанных элементов (симпатии, расположенность, признательность и эротическая привязанность). И супружеская автономия, которая выражается в выходе интересов супругов за рамки супружества и признании регуляции эмоциональной деятельности не внешними предписаниями, а индивидуальными особенностями личности, его ценностными ориентациями. Таким образом, по мнению автора, полный набор ценностей соответствует браку с высокими показателями супружеской удовлетворенности, а следовательно, и с высоким уровнем стабильности.

С точки зрения Н.Н. Обозова и А.Н. Обозовой, основой удовлетворенности браком является совместимость супругов – сложная, многогранная характеристика, включающая в себя несколько уровней: социологический, социально-психологический, психологический, психофизиологический [6, с.60]. Под совместимостью понимают максимальную степень взаимного удовлетворения потребностей и поведения друг друга [3, с.136].

Труды А.Н. Волковой посвящены совместимости и удовлетворенности браком. Фактом, противоположным совместимости, является несовместимость людей, когда их потребности не находят удовлетворения в межличностном взаимодействии, а действие и поведение в целом взаимно исключают друг друга [2, с.236].

Цель исследования: определить особенности удовлетворенности браком в зарегистрированных и незарегистрированных отношениях.

Объект исследования: удовлетворенность браком.

Предмет исследования: различия удовлетворенности браком в зарегистрированных и незарегистрированных отношениях.

Гипотеза исследования: предполагаем, что существует различия удовлетворенности браком в зарегистрированных и незарегистрированных отношениях.

Эмпирическая база исследования. В исследовании принимали участие 50 супружеских пар, состоящих в зарегистрированном браке и 50 пар, проживающих в незарегистрированном браке. Супружеские пары имеют разный возраст и стаж брака.

При исследовании удовлетворенности браком была использована методика «Удовлетворенность браком» В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко [4, с.258]. Авторы исходили из представления об удовлетворенности браком как достаточно стойком эмоциональном явлении, которое проявляется как непосредственно в эмоциях,

возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях.

Согласно результатам проведенного исследования, удовлетворенность браком в зарегистрированных и незарегистрированных парах несколько отличаются. У мужчин и у женщин в незарегистрированных браках показатель удовлетворенности несколько выше, чем в зарегистрированных браках.

Наглядно результаты можно увидеть на рисунке 1 и 2.

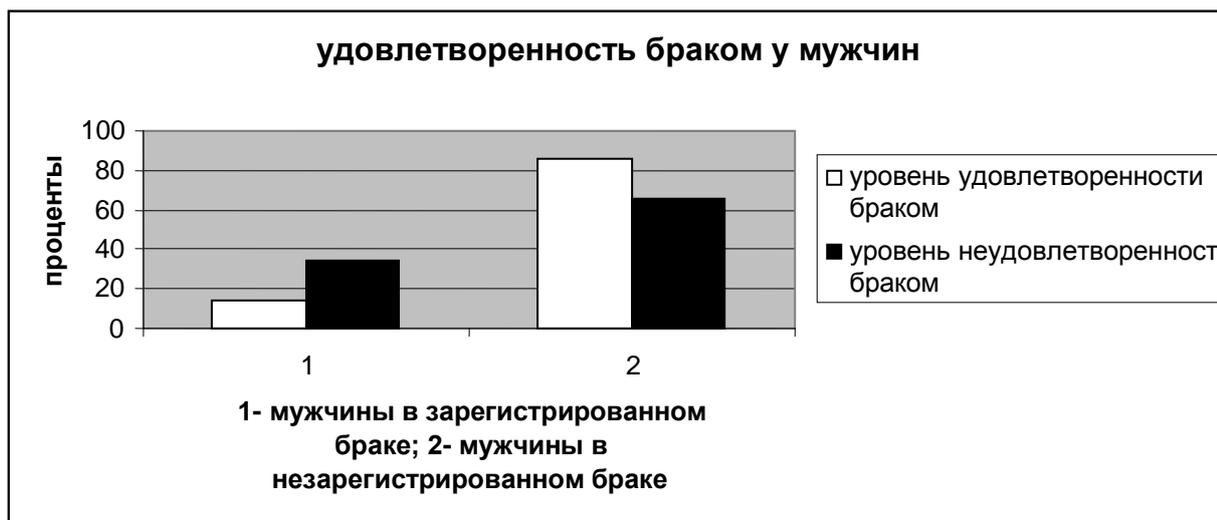


Рис.1 Удовлетворенность браком у мужчин в зарегистрированных и незарегистрированных отношениях.

На рис.1,2 представлены результаты средних показателей удовлетворенность браком. В незарегистрированных отношениях у мужчин также как и у женщин выше, чем в зарегистрированных браках.

Далее для проверки гипотезы был проведен статистический анализ данных, выявляющий различия удовлетворенности между зарегистрированными и незарегистрированными парами. Для этого мы сравнили показатели мужчин, состоящих в официальном браке с показателями мужчин, состоящих в неофициальном браке. Расчеты показали, что различия достоверны, то есть удовлетворенность браком мужчин в зарегистрированном браке ниже, чем удовлетворенность браком мужчин в незарегистрированном браке ($p \leq 0,01$, $U=791,5$). Далее мы сравнили показатели женщин, состоящих в официальном браке с показателями женщин, состоящих в неофициальном браке. Расчеты также показали, что различия достоверны, то есть удовлетворенность браком женщин в зарегистрированном браке ниже удовлетворенности браком женщин в незарегистрированном браке ($p \leq 0,01$, $U = 858,5$).



Рис.2 Удовлетворенность браком у женщин в зарегистрированных и незарегистрированных отношениях.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что удовлетворенность супругов в незарегистрированном браке выше, чем в зарегистрированном браке.

Шнейдер Л.Б замечает, что рассуждения о большей свободе и духовности в случаях незарегистрированного сожительства не очень достоверны: известны и негативные, и позитивные варианты развития отношений. Исследование мужского взгляда на брак показало, что, действительно, у мужчин, состоящих в незарегистрированном сожительстве (в ряде случаев имеющих детей), была несколько большая удовлетворенность «семейными» отношениями. При этом для одного партнера существует больше свободы и удобства, а для других членов семьи, наоборот больше проблем [10, с.78].

В исследованиях О.П. Нечепоренко и Е.М.Самченко 82 % мужчин из пар с постоянным совместным проживанием и 82 % мужчин с периодически раздельным проживанием оценили свои отношения как благополучные, это значит, что в семье есть понимание и уважение к нуждам, желаниям другого члена семьи, супруги умеют принимать потери и готовы к переменам. Однако 18 % мужчин с постоянным совместным проживанием и 18 % мужчин из пар с периодически раздельным проживанием оценили свои отношения как неблагополучные, это говорит о том, что в одной или нескольких сферах семейных взаимоотношений существуют трудности и конфликты; члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт; отчуждение. Большинство женщин с постоянным совместным проживанием (89 %) и женщин с периодически раздельным проживанием (82 %) оценили свои отношения как благополучные. Но стоит отметить, что 11 % женщин с постоянным совместным проживанием и 18 % женщин из пар с периодически раздельным проживанием оценили свои отношения как неблагополучные.

Преобладание определенной степени удовлетворенности браком статистически значимо не различается в группах с разными видами совместного. Но в супружеских парах с постоянным совместным проживанием женщины в большей мере удовлетворены своими отношениями с супругом, чем женщины, которым приходится периодически раздельно проживать со своим супругом [9, с.155].

Авторы Э.М. Хасанова и Н.И. Исмаилова, проводившие исследование удовлетворенности браком отмечают, что удовлетворенные браком умеют контролировать свои чувства, не удовлетворенные браком молодые супруги очень вспыльчивы, не умеют контролировать свои эмоции, что приводит к конфликтам в семье, а в дальнейшем к неудовлетворенности браком [5, с.52-58].

В исследованиях А.Р.Вагаповой и С.А.Перовой выявлено, что уровень благополучия семей с большим стажем выше, чем у молодых семей. Возможно, это связано с тем, что молодые супруги недавно вышли из родительских семей, где присутствовали свои устои, традиции, формы отношений. Сложившаяся семья впервые столкнулась с проблемой ведения хозяйства, ежедневным бытом, с проблемой организации семейного бюджета. У молодых появились новые обязанности, которые нужно уметь распределять и выполнять, несмотря на желания и настроение. С момента создания семьи молодожены учатся взаимодействовать друг с другом, распределять обязанности и функции, удовлетворять потребности супруга в рамках семейных ролей, но процесс формирования ролевой структуры проходит не всегда гладко, что отражается на их оценке степени удовлетворенности браком [8, с.48-49].

Таким образом, следует отметить, что эмпирические данные удовлетворенности браком в незарегистрированных и зарегистрированных отношениях несут разноречивый характер. Все это требует более глубокого понимания процессов, происходящих в современной семье, с целью использования этих знаний как для оптимизации межличностных отношений семьи при оказании консультативной помощи, так и при подготовке молодежи к браку.

Список литературы

1. Вагапова А.Р, Перова С.А. Семейная идентичность супругов и их оценка степени удовлетворенности браком. Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1 (13). - с. 72-75.
2. Волкова А.Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости. – СПб. 2001. - с.236 .
3. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С.И. Голод. - Л.: Наука, 2006. с.136.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи.2008. - с.258.

5. Нечепоренко О.П., Самченко Е.М. Особенности удовлетворенности браком о ролевых ожиданий супругов при периодическом раздельном проживании. Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2014. № 1. с. 52–58.

6. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости // Вопросы психологии. 2011. № 6. с. 60.

7. Реан А.А., Андреева Т.В. Психологические проблемы гражданского брака // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. Серия «Психология». 2009. №5. с. 36-45.

9. Хасанова Э.М., Исмаилова Н.И. Удовлетворенности браком молодых супругов в зависимости от личностных свойств. elkahm@yandex.r с. 155.

10. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии: учеб. пособие – М.; Воронеж, 2003. с.78.

© Искендинова А.Ф. – 2015

УДК 159.922

Колесникова Н.А.,
Уфа (Россия)

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются научные подходы отечественных и зарубежных психологов к проблеме формирования самосознания детей младшего школьного возраста в зависимости от стиля семейного воспитания. На основе проведенного исследования автором выделены основные компоненты структуры детско-родительских отношений, дается классификация стилей семейного воспитания, анализируется положительное и отрицательное воздействие стиля семейного воспитания на развитие самосознания ребенка.

Ключевые слова: *Стиль семейного воспитания, детско-родительские отношения, самосознание, младший школьный возраст*

In this article the author views domestic and foreign psychologists' scientific approaches to problem of the formation of the children's self-consciousness in primary school age according on the family upbringing's style. On the basis of conducted research, the author allocated basis components of structure of parent-and-child's relationships, given the classification of the family upbringing's styles, analyzed the positive and negative impact of the family upbringing's style on the development of self-consciousness.

***Keywords:** A style of the family upbringing, a child-and-parent relationships, a self-consciousness, a primary school age.*

Семейное воспитание представляет собой такой процесс взаимодействия между родителями и детьми, который, безусловно, должен обеспечивать удовлетворение обеим сторонам. Цель семейного воспитания – формирование у ребенка определенных качеств и черт характера, которые в дальнейшем будут способствовать ему в преодолении жизненных трудностей и преград.

В развитии самосознания и становлении самооценки ребенка значимую роль играет стиль семейного воспитания принятый в семье.

В отечественной и зарубежной психологии существует достаточное число определений понятия «стиль семейного воспитания». Некоторые авторы отождествляют это понятие с такими терминами, как «тип семейного воспитания» [2], «тактика воспитания» [1], «формы воспитания» [9]. На наш взгляд, наиболее полно смысл и суть данного понятия раскрывает трактовка, приведенная доктором педагогических наук, профессором В. М. Минияровым [8]. Он утверждает, что стиль семейного воспитания – это типичные для родителей способы и приемы отношения с детьми, с использованием определенных средств и методов педагогического воздействия, для реализации которого применяется своеобразная манера словесного обращения и приемлемые для данной семьи нормы взаимодействия.

Основой стилей семейного воспитания является определенное родительское отношение, в структуру которого входят такие компоненты, как:

- а) совокупное эмоциональное принятие либо отвержение ребенка;
- б) межличностная дистанция в общении с ребенком;
- в) направление и форма контроля за поведением ребенка [4].

А.Я. Варга [3] выделяет четвертую составляющую родительского отношения – социальная желательность поведения ребенка для родителя.

Классификация стилей семейного воспитания строится на основе существующих форм отношений родителей к ребенку, акцент при этом ставится на определенную сторону поведенческого, эмоционального и когнитивного компонентов родительского отношения.

В этой связи большой интерес представляет работа американского психолога Д. Баумринд. Изучая влияние стиля семейного воспитания на самосознание и личностные качества ребенка, она выделила три группы детей.

В первую группу вошли уверенные в себе дети, независимые, активные, способные разбираться в окружающей обстановке. Воспитание в этих семьях строится на доброжелательном родительском отношении к

ребенку. Требуя от своего ребенка осознанного поведения, родители объясняют ему мотивы своих требований.

Во вторую группу вошли дети, менее уверенные в себе, недоверчивые и замкнутые. Родительское отношение в этих семьях основано на чрезмерной строгости, подразумевается жесткий контроль со стороны родителей и применение власти.

В третью группу вошли неуверенные в себе дети, они не любознательны, не умеют сдерживать свои отрицательные эмоции. Воспитание в этих семьях пущено на самотек, родители детей не поощряют, замечания делают изредка, не стараются развить в ребенке независимость и уверенность в себе. Такое родительское отношение Д. Баумринд называет нетребовательным и неорганизованным.

Таким образом, автор выделяет три шаблона поведения или стиля семейного воспитания, представляющих собой комбинацию из таких элементов, как зрелость требований, контроль, коммуникативность и образовательный эффект, образующих разрешающий (либеральный), авторитарный и авторитетный стили родительского воспитания.

С.В. Ковалев [5] считает, что в современной практике семейного воспитания отчетливо выделяются четыре основных стили взаимоотношений родителей и ребенка: демократический, авторитарный, либеральный (попустительский), неустойчивый (индифферентный).

Рассмотрев научные подходы к классификации стилей семейного воспитания и проанализировав особенности типов детско-родительских отношений, особенности их установок, ценностей и целей, мы пришли к выводу, что можно выделить 4 основополагающих стили семейного воспитания:

- 1) автократический – когда все решения, касающиеся детей, принимают исключительно родители;
- 2) авторитетный, но демократический – в этом случае решения принимаются родителями совместно с детьми;
- 3) либеральный – когда при принятии решения последнее слово остается за ребенком;
- 4) хаотический – управление осуществляется непоследовательно: иногда авторитарно, иногда демократически, иногда либерально.

Автократический стиль воспитания предполагает низкую родительскую отзывчивость и высокий родительский спрос: родители, как правило, требуют послушания без объяснения причин и жестко контролируют исполнение своих требований. При автократическом стиле воспитания родители сами принимают все решения, не реагируя при этом на желания ребенка.

Манера общения таких родителей командно-повелительная. Обычным инструментом воспитания являются суровые запреты, разрешения, поощрения и наказания за непослушание и неуважительное

отношение ребенка к требованиям родителей. Результат – формируется личность, не способная к объективной оценке сложившейся ситуации. Как правило, по жизни такие люди не контактны, исполняют роль ведомых, избегают ответственных должностей, заданий. При внешней безобидности внутри может скрываться ураган страстей.

Другим результатом воспитания при авторитарном стиле будет являться возникновение непримиримого бунтаря, вечного борца за свои права и свободы, революционера. В глубине души такие люди ненавидят своих родителей и презирают их за то, что последние ограничивали их свободу в детстве. Но этот вариант менее распространен, чем первый (формирование неуверенного и несамостоятельного человека).

Авторитарный, не демократический, стиль предполагает определенную требовательность со стороны родителей, при этом мнение ребенка не игнорируется, к нему прислушиваются. Отношения между детьми и родителями построены на взаимном уважении. За плохое поведение детей, чаще всего, не наказывают, а обсуждают вместе с ними возможные последствия негативных действий ребенка. Если же ребенка наказывают, то родители объясняют причины и мотивы своих действий. Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями, часто помогают своим детям, чтобы найти соответствующие выходы для решения проблем. В результате вырастает гармоничная личность, способная к принятию самостоятельных, ответственных решений.

Либеральный стиль воспитания предполагает отсутствие всякого контроля со стороны взрослых, т. е. ребенок становится безнадзорным, предоставленным самому себе. Либеральные родители стараются быть «друзьями» ребенка, и не играют роль родителей. Зачастую воспитательная халатность родителей приводит к педагогической запущенности и вовлечению ребенка в асоциальную группу. «Дети - волки» не кому они не верят и не доверяют никому, стараются жить обособленно.

Хаотический стиль воспитания (непоследовательное руководство) характеризуется отсутствием у родителей единого подхода к воспитанию. Они противоречивы в своих действиях и поступках, у них нет конкретных требований к ребенку или наблюдаются противоречия, малышу трудно им угодить. Им ничего не остается, кроме как научиться приспосабливаться к требованиям каждого из родителей. Про таких людей говорят: «и нашим, и вашим».

При таком стиле воспитания фрустрируется одна из важных базовых потребностей личности – потребность в стабильности и упорядоченности окружающего мира, наличии четких ориентиров в поведении и оценках.

Непредсказуемость родительских реакций лишает ребенка ощущения стабильности и провоцирует повышенную тревожность,

неуверенность, импульсивность, а в сложных ситуациях даже агрессивность и неуправляемость, социальную дезадаптацию. При таком воспитании не формируются самоконтроль и чувство ответственности, отмечаются незрелость суждений, заниженная самооценка.

Влияние стилей семейного воспитания на становление самосознания и самооценки ребенка дошкольного и младшего школьного возраста исследовалось С. Куперсмитом, М.И. Лисиной, Р. Бернсом, Е.Т. Соколовой, И.Г. Чесновой, И.С. Бубновой, Е.Л. Птичкиной и другими.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь его уклад жизни.

М.И. Лисина [7] проследила развитие самосознания младших школьников в зависимости от особенностей семейного воспитания. По ее мнению, дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этим детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

Проводя диагностическое исследование воспитательного потенциала семей, В.В. Коробкова и Л.А. Метлякова [6] приходят к выводу, что авторитарному, или диктаторскому, стилю воспитания недостаёт теплоты. Для него характерна строгая дисциплина, общение в режиме «родитель – ребенок» превалирует над общением в режиме «ребенок – родитель». Авторитарные родители, как правило, мало демонстрируют свою любовь к ребенку, отдают инструкции и приказы, при этом не обращая внимания на мнение детей и не признавая возможности компромисса. Данное обстоятельство, по мнению В.В. Коробковой и Л.А. Метляковой, приводит к ряду недостатков в развитии ребенка, формирует личность с пассивными жизненными установками, с невыраженным стремлением к саморазвитию, с заниженной самооценкой интеллектуальных и нравственных качеств, с преобладанием негативных оценок окружающих. Учащиеся характеризуются недоверчивостью и настороженным отношением к

другим, неверием в свои силы, повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, несамостоятельностью, заниженной самооценкой, зависимостью от эмоциональной поддержки и оценки других, ориентацией на подчинение, сочетанием враждебности и покорности.

Занижая самооценку ребенка, постоянно порицая его и требуя при этом от ребенка выполнения завышенных задач, родители провоцируют развитие у младшего школьника чувства недовольства собой. Ребенок постоянно чувствует, что он не соответствует требованиям родителей.

Для попустительского, или либерального стиля характерны теплые отношения между родителями и детьми, низкая дисциплина, общение «ребенок – родитель» превалирует над отношениями «родитель – ребенок», а также либеральные родители не возлагают на своих детей больших ожиданий. Либеральные родители заботливы, внимательны, у них очень тесные отношения с детьми. Больше всего они беспокоятся о том, чтобы дать детям возможность выразить себя, творческие стороны своей личности и индивидуальность, и сделать их счастливыми. Они верят, что именно это научит их отличать правильное от неправильного.

Для демократического, или авторитетного, стиля воспитания характерны теплые отношения между родителями и детьми, умеренные дисциплинарные требования и надежды на будущее детей, а также частое общение. В отличие от либеральных родителей, они тверды, последовательны в своих требованиях и справедливы.

Авторитетные родители создают дисциплину, используя рациональные и проблемно-ориентированные стратегии для того, чтобы обеспечить независимость детей при необходимости подчиняться правилам определенной группы. Они требуют от детей подчинения некоторым установившимся стандартам в поведении и контролируют их выполнение. Родители для достижения взаимопонимания с детьми используют разумные доводы, обсуждение и убеждение, а не силу. Они в равной степени выслушивают своих детей и высказывают им свои требования. У детей есть альтернатива, их поощряют, дают им возможность предлагать свои решения и принимать на себя ответственность за свои поступки. В результате такие дети верят в себя и в возможность выполнения взятых ими обязательств. Когда родители ценят и уважают мнение своих детей, это приносит пользу обеим сторонам.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка – то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех. Их представления о будущем столь же оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях,

быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Таким образом, семейная среда – это сочетание личностных особенностей родителей, условий, в которых живет семья, стиля воспитания. Существенное влияние на формирование личности ребенка оказывает стиль организации жизни, преобладающий в семье. Трудно переоценить влияние стиля воспитания на формирование и развитие самооценки младшего школьника, так как то, что человек приобретает в семье, он сохраняет в течение всей своей будущей жизни.

Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, характер взаимоотношений между ее членами, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка.

На выбор родителями стиля семейного воспитания оказывают влияние в первую очередь тип темперамента, традиции, в которых воспитывались сами родители, научно-педагогическая литература, которая имеет как положительное, так и отрицательное значение, так как каждый родитель обращает внимание прежде всего на то, что оправдывает его отношения с ребенком.

Д. Баумринд замечает, что многие родители могут создавать свой собственный стиль воспитания из различных комбинаций стилей, которые могут изменяться по мере взросления ребенка.

На наш взгляд, на каждом этапе взросления ребенка родители должны выбирать определенные стили воспитания, соблюдая при этом баланс между доверием и недоверием, автономностью и опекой. При этом, на всех этапах взросления малыша требуется родительская любовь, забота и мудрость.

Список литературы

1. Адмакина Т.А. Типы воспитательных тактик родителей с выраженной психопатизацией в контексте судебной экспертизы [Текст] // VII Межвузовская научно-практическая конференция «Социальная психология сегодня: Наука и практика» (Санкт-Петербург, 20 марта 2012 г.): материалы. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2012. – С. 34-35.
2. Анисимович О.В. Помощь родителям в воспитании ребенка. Беседы с психологом [Текст] / О.В. Анисимович. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2009. – 159 с.

3. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию [Текст] / А.Я. Варга. – М.: Когнитив-центр, 2011. – 182 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Эти дети. Кто они? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Издательство АСТ, 2013. – 128 с.
5. Ковалев С.В. Мы родом из Страшного Детства, или Как стать хозяином своего прошлого, настоящего и будущего [Текст] / С.В. Ковалев. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 224 с.
6. Коробкова В.В., Метлякова Л.А. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика [Текст] / В.В. Коробкова, Л.А. Метлякова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 163 с.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под редакцией А.Г. Ружской. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
8. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) [Текст] // В. М. Минияров. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 256 с.
9. Федосеева О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье [Текст] // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 346-349.

© Колесникова Н.А., 2015

УБК 159.923

Мавлютшина З. Р.,
Уфа (Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ

Рассматриваются особенности становления профессиональной идентичности студентов - психологов. В частности, отмечается, что будущие психологи должны обладать такими качествами, как умение слушать, эмпатия, рефлексивность, эмоциональная устойчивость и креативность. Различная степень выраженности этих качеств влияет на идентичность и может стать источником профессиональных проблем.

Ключевые слова : профессиональная идентичность будущего психолога, рефлексивность, эмпатия, профессиональное самоопределение.

The peculiarities of formation of professional identity of students-psychologists. In particular, it is noted that future psychologists must possess qualities such as listening skills, empathy, reflexivity, emotional stability and creativity. Varying degrees of severity of these qualities affect identity and can become a source of professional problems.

Keywords: *professional identity future psychologist, reflexivity, empathy, professional self-determination.*

На протяжении всей своей жизни человек постоянно сталкивается с проблемой профессионального самоопределения, выбора индивидуального профессионального пути, а также с необходимостью адекватной оценки своих возможностей и способностей. От сознательного и рационального ответа на вопрос «Кто Я?» в профессиональном плане зависит успешность и эффективность профессионала.

Профессиональную идентичность исследуют О.Я. Емельянова, Е.П. Ермолаева, Д.Н. Завалишина, Л.Б. Шнейдер и др. Мы выявили следующее определение профессиональной идентичности - результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии, и отражающийся в когнитивно – эмоционально – поведенческих самоописаниях. Период студенчества является сензитивным по отношению к профессиональному становлению студентов. Университет – это кладезь большого ума и знаний. По мнению И.Б. Субботина, наиболее благотворное влияние на развитие профессиональной идентичности студентов оказывает окружение людей, обладающих высоким профессионализмом в данной области. Н.С. Пряжников отмечает, что становление профессиональной идентичности происходит в процессе профессионализации. А.П. Рожкова говорит о том, что студент – психолог должен обладать такими качествами, как умение слушать, эмпатия, рефлексивность, эмоциональная устойчивость и креативность.

В ходе анализа литературы, я обнаружила, что студенты с различным уровнем сформированности профессиональной идентичности различаются степенью выраженности таких компонентов, как рефлексивность и эмпатия.

В исследовании приняли участие студенты 4 курса в количестве 50 человек, в возрасте 20 – 21 год. Эмпирической базой исследования выбран факультет психологии БГПУ им. М. Акмуллы.

В своем исследовании использовались следующие методы исследования: *теоретические:* сравнительный анализ научной литературы, теоретический анализ, конкретизация материала. *Эмпирические:* 1) методика «Кто Я?» (М. Куна); 2) Методика исследования

рефлексивности (А. В. Карпов); 3) Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко).

По методике М. Куна «Кто Я?» выявили, что у 60 % высокая степень профессиональной идентичности, у 40 % она отсутствует. Это значит, что у большинства есть перспектива и интерес к будущей профессии, но у некоторых нет четкого плана своей жизни, у них присутствует страх перед будущим, неуверенность в том, что в дальнейшем они смогут работать по специальности. У остальных студентов (40%) в большей степени преобладал социальный компонент идентичности.

Таким образом мы выявили 2 группы студентов : студенты с выраженной профессиональной идентичностью и студенты, у которых отсутствует профессиональная идентичность (далее ПИ).

Таблица 1.

Степень выраженности	Сформированная ПИ		ПИ отсутствует	
	Рефлексивность	Эмпатия	Рефлексивность	Эмпатия
Высокая	26,6%	33,3%	0	0
Средняя	56,6%	50%	55%	20%
Низкая	16%	16%	45%	75%

Исходя из таблицы, можно сделать следующие выводы.

У студентов с выраженной ПИ преобладает средний уровень рефлексивности. Это значит, что они стремятся к освоению выбранной профессии, но данное качество еще необходимо развивать. В то же время, среди студентов, у которых отсутствует профессиональная идентичность низкий уровень рефлексивности выражен почти у половины (45%).

У студентов с выраженной ПИ преобладает средний уровень эмпатии. Высоким уровнем эмпатии обладают лишь 16% студентов. Это значит, что они могут понять другого, сопереживать, соучаствовать. У студентов, не обладающих профессиональной идентичностью, преобладает низкий уровень развитости эмпатии (75%).

В ходе исследования подтвердились слова А.П. Рожковой, что студент – психолог должен обладать такими качествами как эмпатия, рефлексивность, осознанная профессиональная идентичность. Также выявила, что у студентов на завершающем уровне обучения данные качества развиты в недостаточной степени.

Список литературы

1. Емельянова, О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности [электронный ресурс] / О.Я. Емельянова. // Вестник ВГУ, 2007, №2. –

Электр. Ст. – Режим доступа к ст.:

<http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2005/02/emeliyanova.pdf>

2. Ермолаева, Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) [Текст] / Ермолаева Е. П. // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 51-59.
3. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2007. – 287 с.
4. Рожкова, А.П. Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинга [Текст]: автореф. к. психол. н. А.П. Рожкова. – Казань, 2004. – 30 с.
5. Шнейдер, Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности [Текст] / Л. Б. Шнейдер. - М. : МОСУ, 2005. – 230 с.

© Мавлютшина З. Р., 2015

УДК 159.92

Мухамедьярова Т.О.,
Уфа (Россия)

ВЛИЯНИЕ САМООТНОШЕНИЯ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье говорится о проблеме соотношения в подростковом возрасте и ее влиянии на проявление агрессии в поведении подростков. Автор проанализировала имеющиеся психолого-педагогические источники и проверила теоретические выводы средствами математической статистики. Автором выявлен целый ряд значимых влияний, которые подробно проанализированы в тексте работы.

Ключевые слова: самоотношение, агрессия, подростковый возраст.

The article refers to the problem of relations in adolescence and its effect on the expression of aggression in the behavior of adolescents. The author has analyzed the existing psychological and pedagogical sources and checked the theoretical conclusions by means of mathematical statistics. The author identified a number of important influences which are analyzed in detail in the text of the work.

Keywords: self-attitude, aggression, adolescence.

Проблема агрессивности, несмотря на ее разработанность в психологии, не теряет своей актуальности. Ее исследованию посвящены работы таких ученых, как Т.Г. Румянцева, И.Б. Бойко, Р.Бэрн, Д.Ричардсон и другие. «Агрессия – (от лат. нападать) индивидуальное или

коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. В значительной части случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т.д.» [].

Помимо негативных внешних, объективных воздействий на ребенка оказывают влияние внутренние факторы риска. К ним относятся: ощущение собственной незначительности и ненужности, низкая самооценка, неуверенность в себе, недостаточный самоконтроль и самодисциплина, незнание или непринятие социальных норм и ценностей, неумение практически мыслить и принимать адекватные решения в различных ситуациях, неумение выражать свои чувства и реакции на себя самого и других людей.

Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте.

Мы предполагаем, что самоотношение оказывает значимое влияние на агрессивное поведение в подростковом возрасте. Становление самоотношения — это сложный непрерывный процесс, в ходе которого изменяются, претерпевают определённую динамику его структурные и процессуальные компоненты.

Анализ исследований Е. В. Бондаревой, Н. М. Борытко, Л. С. Выготского, М. В. Корепановой, Н. К. Сергеева и др. раскрывает несомненную значимость процесса формирования позитивного самоотношения подростков. Это сложный процесс, напрямую зависящий от условий социального развития ребёнка, его жизненного опыта, характера взаимодействия со сверстниками и взрослыми, системой морально-нравственных установок и т. д. По мнению Г. С. Абрамовой, большая роль в нём отведена значительной психологической и физиологической перестройке, происходящей на подростковый возраст.

Изучение особенностей самоотношения является важным именно в подростковом периоде, ибо этот возрастной этап наиболее сенситивен для развития психологического феномена самоотношения в целостной структуре личности. Чтобы это проверить мы провели диагностическое исследование на выявление уровня агрессивности и самоотношения в подростковом возрасте, и использовали следующие методики:

1. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки);
2. Опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев);
3. Диагностика уровня самооценки школьника.

Методом математической обработки данных мы выбрали критерий однофакторного дисперсионного анализа, который позволяет выявлять влияние.

По результатам эмпирического исследования мы выявили следующие данные.. всего в исследовании приняли участие 60 подростков.

У 50% учащихся низкий уровень глобального самоотношения, у 24% - средний уровень и у 26% - высокий. Глобальное самоотношение показывает интегральное чувство «за» и «против» самого себя. 56% исследуемых не проявляют уважение к самому себе, 14% имеют средний уровень самоуважения и лишь 30% - высокий. Шкала аутосимпатии включает одобрение себя в целом и частично, доверие к себе, шкала отражает дружественность-враждебность к самому себе. У испытуемых выявлен в 50% - низкий уровень аутосимпатии, у 16% - средний уровень и у 34% - высокий. У 82% - низкий уровень, у 10% - средний уровень, у 8% - высокий уровень. Шкала ожидаемого отношения от других показывает ожидание положительного и отрицательного отношения к себе от других людей. У 74% подростков низкий уровень интереса к самому себе, у 12% - средний уровень и у 14% - высокий. У подростков преобладает как низкий уровень уверенности в самом себе – 42%, так и высокий – 40%, и у 18% - средний уровень самоуверенности. У 74% - низкий уровень, у 6% - средний уровень, у 20% - высокий уровень.

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

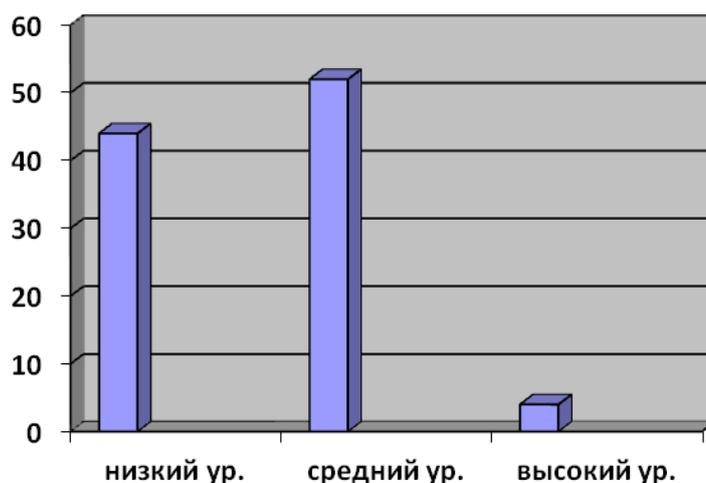


Рисунок 1. Шкала агрессивности

Шкала отношение других показывает положительное и отрицательное отношение к себе от окружающих. У 28% испытуемых низкий уровень самопринятия, у 44% - средний, и у 28% - высокий. Шкала самопоследовательности, также является шкалой саморукводства. У 30% школьников подросткового возраста низкий уровень, у 22% -средний, и у 48%- высокий. 22% исследуемых имеют высокий уровень самообвинения, 24% - средний, и 54% придерживаются низкого уровня. У 58% подростков низкий уровень интереса к самому себе, у 24% - средний уровень и у 18% -

высокий. У 22% низкий уровень понимание самого себе, у 10% средний уровень и у 68% -высокий.

По графику 1 видно, что у 22% подростков низкий уровень агрессивности, у 26% средний уровень, и всего у 2% - высокий.

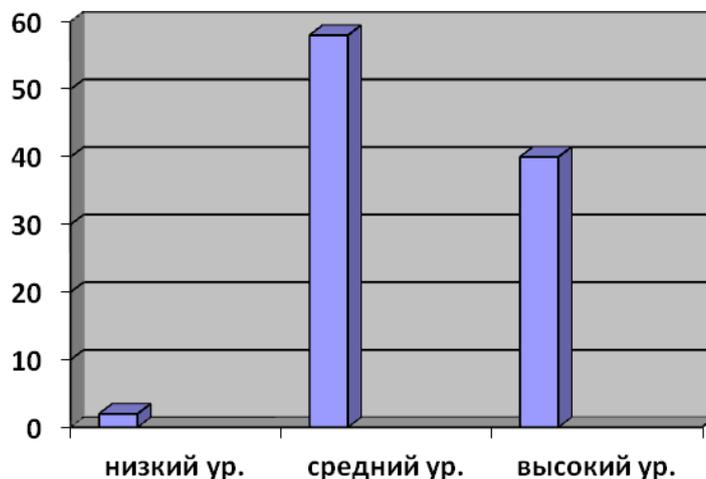


Рисунок 2. Шкала враждебности

По графику прослеживается, что преобладает средний уровень враждебности – 58%, 40% - высокий уровень и всего 2 % подростков имеют низкий уровень.

Диагностика уровня самооценки школьника

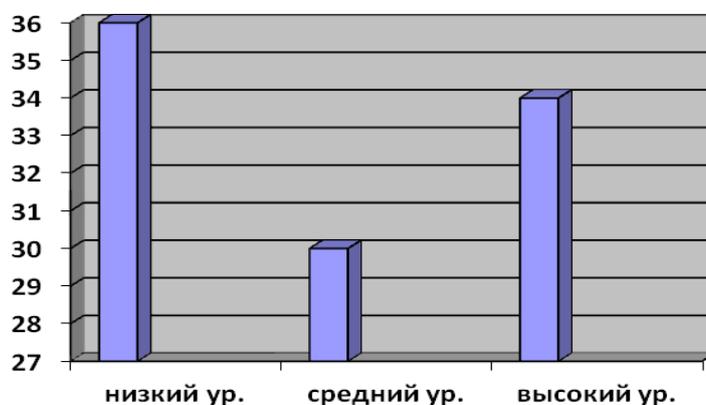


Рисунок 3. Уровень самооценки

По графику видно, что у 34% подростков высокий уровень самооценки, так же преобладает низкий уровень – 36% и 30% - средний уровень самооценки.

Результаты математической обработки

Все данные по методикам исследования мы проранжировали по однофакторному дисперсионному анализу. Проведенные нами

исследования показали зависимость по шкалам, наглядно можно увидеть на графиках, приведенных ниже.

Вычисления проводились с помощью программы «STATISTICA 6.0».

Результаты диагностики влияния самооотношения на агрессивность у подростков представлены на рис. 4.

В исследовании использовались опросник самооотношения (В.В. Столина, С.Р. Панталева) и опросник агрессии (Басса-Дарки).

Мы видим значимое влияние шкалы глобального самооотношения на шкалу обиды. Чем более значимо представление о себе у испытуемых, тем больше у них вероятность проявлять обиду, относительно различных людей и ситуаций.

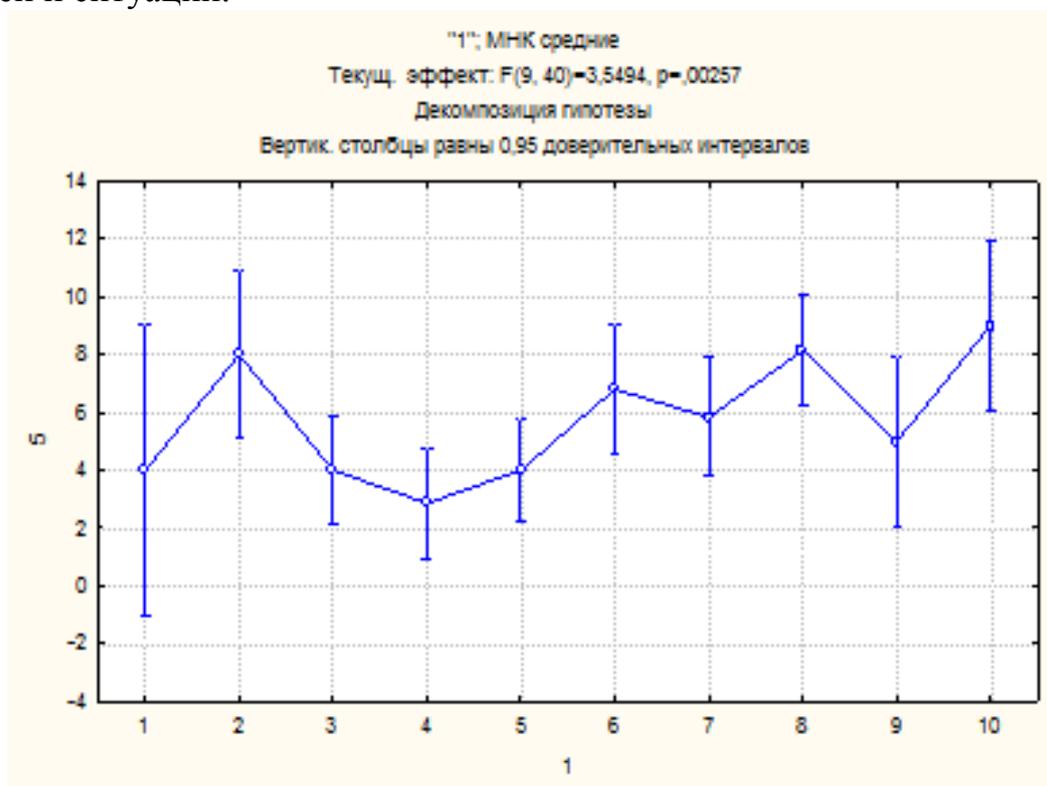


Рисунок 4.

По различным шкалам мы можем наблюдать зависимость самооотношения на агрессивное поведение в подростковом возрасте. Наблюдается, что чем больше уровень глобального самооотношения, тем больше вероятность проявления обиды. Так же на обиду в подростковом возрасте значимое влияние оказывает аутосимпатия и самоуважение. Чем выше уровень уважения к самому себе и чем больше подросток нравится себе, тем больше он склонен к обиде.

От ожидания отношения окружающих к себе, от самоинтереса и от самопонимания зависит подозрительность в подростковом возрасте. Это говорит о том, что чем меньше в подростки доверяют окружающим, тем больше они подозрительны. Так же более подозрительны являются те, которые наиболее эгоцентричны. Менее подозрительными считаются

испытуемые с высоким уровнем понимания самих себя. По данным исследования прослеживается значимое влияние саморуководства на косвенную, прямую агрессию и враждебность. Чем больше испытуемые обладают способностью руководить собственными поступками и поведением, тем меньше проявляется уровень агрессии и враждебности. Люди с эгоцентрической направленностью склонны к вербальной агрессии. Человек с адекватной самооценкой не склонен приписывать себе мнимое чувство вины.

Проделанная работа позволила нам констатировать, что цель работы достигнута, поставленная гипотеза – доказана.

Список литературы

1. Бэрон Л.И. Ричардсон Д.. Агрессия. - СПб. : Питер, 2006.
2. Лоренц К. Агрессия. – М., 2004.
3. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал № 5. 2002.
4. Столин, В. В., Пантелеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988.

© Мухамедьярова Т.О. ,2015

УДК 159.99

Осколков И.А.,
Уфа (Россия)

ОДЕЖДА КАК ПРОВОКАЦИЯ ДИАЛОГА

Одежда выступает как провокация диалогического общения между людьми при условии использования специальных приёмов: учёта сферы общения, социальных, экономических, культурных, национальных и религиозных аспектов, принципов цветового оформления, типа конституции тела, возрастных и гендерных особенностей одежды и др.

Ключевые слова: *одежда, провокация, диалог, коммуникация, культура.*

Clothing acts as a dialogic provocation of communication between people, provided the use of special techniques: accounting areas of communication, social, economic, cultural, national and religious aspects, principles of color design, the type of body Constitution, age and gender aspects of clothing, etc.

Keywords: *clothing, provocation, dialogue, communication, culture.*

Диалог в широком смысле слова предполагает общение на разных уровнях, вовлечение людей в процесс коммуникации, взаимный обмен интересующей их информацией. Субъекты диалогического общения стремятся к конструктивному взаимовыгодному сотрудничеству. Но иногда участники общения стремятся не просто привлечь внимание, а спровоцировать особую эмоциональную реакцию. Провоцировать - значит «умышленно вызывать что-либо или на что-либо, подстрекать к чему-либо» [6]. Каков же механизм провокационного поведения?

Внешний облик, в данном вопросе играет немаловажную роль. В частности одежда, которая выступает, своего рода, «визитной карточкой», производя впечатление на окружающих. Используя разные формы и особенности одежды становится возможным вызвать (спровоцировать ?) определенную реакцию потенциального собеседника, а также сообщить посредством одежды ту информацию о себе, которая представляется для него интересной и тем самым вызовет на диалог. Но в этом случае возникает вполне обоснованная необходимость чёткого представления портрета будущего партнёра либо партнёров по диалогу.

Современный мир очень многообразен и многогранен в единстве всех сфер жизнедеятельности. Сегодня коммуникации за счёт новейших средств занимают главенствующее место в жизни каждого человека. Эти новшества весьма облегчают ряд вопросов, но, к сожалению, способствуют тому, что всё общение между людьми происходит в виртуальном пространстве. По этой причине возникает сложность вызова к общению в реальных условиях, возрастает необходимость глубокой оценки себя и потенциального партнёра как субъектов диалога. Одежда в данном случае может помочь привлечь внимание, заинтересовать либо отторгнуть, вызвать симпатию либо антипатию, способствовать сближению или вызвать негативные чувства. Это происходит потому, что одежда выполняет защитную, утилитарно-практическую, этическую и эстетическую функции и воздействует на восприятие людей определённым образом. Одним из видов одежды является костюм, выступающий как «система предметов и элементов одежды, объединенных единым замыслом и назначением, отражающая социальную, национальную, региональную принадлежность человека, его пол, возраст, профессию» [4].

Возьмём, к примеру, костюм как символ нации. Костюм изначально подразумевает определенную образную систему, характеризующую личность, которая включает одежду, обувь, причёску, головной убор, украшения и дополнения т.е. заключает в себе образно-психологическую характеристику носителя. «Социокод», семиотический характер

национального костюма, как правило, отражает традиции определенного этноса, его философию, веру, мораль, этику, эстетику и менталитет. Это вполне обоснованно, так как костюм – плод коллективного труда многих поколений народных умельцев – подчеркивает его социокультурную функцию, позволяющую включить человека в пространство этнического социума [2, с. 76]. Естественно, что в традиционном обществе, даже в настоящее время, национальный костюм является неотъемлемым атрибутом внешнего облика человека. Другая ситуация нередко наблюдается в европеизированной среде: человек одетый в национальном стиле сразу привлечёт внимание. Заставит задуматься о культурных традициях народа, которого он представляет, относиться с некой осторожностью, держаться на некотором расстоянии. Для окружающих сразу станет понятным ряд личностных качеств, свойственных представителям той или иной народности. Таким образом, национальный костюм может облегчить процесс общения, либо исключить его вовсе, если, скажем, речь идёт о девушках, одетых в хиджаб – традиционно мусульманскую одежду, которым запрещается разговаривать и даже находиться рядом с посторонними мужчинами.

Неординарная одежда также привлечёт внимание публики. Как правило, такую одежду используют как средство самовыражения и самоутверждения. Владимир Федорович Одоевский в романе «Русские ночи» пишет: «... у одной из фешенебельных дам в фестонах (особый вид оборки) платья были даже живые светящиеся мошки, которые в темных аллеях, при движении, производили ослепительный блеск; такое платье, как говорили здесь, стоит очень дорого и может быть надето только один раз, ибо насекомые скоро умирают» [5, с. 211]. В наше время различные изощрения во внешнем облике в основном свойственны молодёжи, ведь именно молодые люди чаще всего экспериментируют, ищут себя. Часто такие эксперименты переходят в нечто большее, образуя такие субкультурные направления как готы, панки, хиппи, эмо, фрики и др. Эти сообщества объединяются на основе общих идей и образа жизни, они отличаются определённой моделью поведения и, конечно же, одеждой. Одежда в данном случае занимает главенствующее место, так как за счёт неё представители субкультур могут сразу выделиться из толпы. Такая позиция производит впечатление резкости, агрессивности, чёткого противопоставления себя обществу и не может способствовать возникновению диалогического общения вне данного субкультурного направления.

Ещё одним негласным сообществом можно назвать людей, одевающихся «по последней моде», пристально следящих за актуальными трендами сезона. Они явно выделяются из общей массы и вызывают к себе

неоднозначное отношение. Ведь ни для кого не секрет, что модный гардероб требует довольно серьёзных капиталовложений и, несомненно, относит его владельца к определённой «касте». В очерке Осипа Сенковского 1833 года «Петербургская барышня» мы находим: «Посмотрите, посмотрите!.. Вот она!.. В гроденаплевом клоке с двумя длинными зубчатыми воротниками, украшенными широкою гирляндою, вышитою шелком, в малой атласной шляпке розового цвета с черною бархатною подкладкою!.. Вчера только пришёл по почте обожаемый журнал «La Mode»: сегодня уже вы видите на ней точно такой клок и такую шляпку, какие предписаны модою» [1]. Такие люди явно не противопоставляют себя обществу, но и не стремятся к непринуждённому диалогу со всеми окружающими.

Понятие «провокация» современная лингвистика нередко использует с более нейтральной коннотацией – как искусственное возбуждение, усиление каких-либо проявлений или признаков [3, с. 124]. Так, например, важным моментом выбора одежды является соотнесение своего образа и ситуации общения. В данном случае мы предугадываем реакцию на наш внешний облик со стороны окружающих. Конечно, эта стратегия требует определённой подготовки: изучения будущего собеседника, сферы общения, возможных социальных, экономических, культурных, национальных и религиозных аспектов. Кроме того, подбирая одежду для себя, необходимо учитывать принципы цветового оформления, тип конституции тела, возрастные и гендерные особенности одежды, уметь анализировать в одежде свои индивидуальные особенности, с помощью одежды выразить свою индивидуальность. Такой алгоритм действий учитывает возможности одежды как средства управления вниманием к себе со стороны окружающих, признаёт ценность одежды для позитивного самоотношения и принятия окружающими.

Одежда – это культурный феномен, который имеет множество разных стилей, модных направлений, брендов, которые формируются в обществе. Создатели моды и производители одежды придумывали и придумывают определённые критерии и навязывают их всему миру, формируя общепринятый стандарт. В результате, каждый член общества вынужден жить в плену стереотипов, которые он впитывает в процессе своей социализации, и многие из нас уже и не задумываются об их корректности по отношению к каждому. Мы привыкли воспринимать эти правила как непреложные, и в условиях общества это весьма эффективно. Благодаря пресловутому «дресс-коду» мы можем предугадать восприятие нашего собственного внешнего облика другими людьми, в том числе и спровоцировать на какие-либо действия.

Таким образом, основными «диалогически провокативными» приёмами в одежде можно считать: учёт сферы общения, социальных, экономических, культурных, национальных и религиозных аспектов, принципов цветового оформления, типа конституции тела, возрастных и гендерных особенностей одежды и др. Всё это формирует так называемую «культуру одежды», и человек, обладающий ею, интериоризирует культуру общества, в котором он находится и тем самым демонстрирует свою готовность к коммуникации, стремится быть принятым в члены данного общества и идентифицирует себя с ними.

Список литературы

1. Классика художественной литературы [электронный ресурс] <http://www.nlobooks.ru/node/2124#sthash.X4qVOb2r.dpuf>
2. Лотман Ю.М. О семиотическом механизме культуры / Ю.М.Лотман, Б.А.Успенский // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1971. – Вып.284. – С.144-164.
3. Норман Б. Ю. Грамматика говорящего.– СПб., 1994.
4. Одежда, костюм и их функции [электронный ресурс] http://www.rodiv.ru/art/Odezhda_kostym_i_ih_funkzii
5. Одоевский В. Ф. Русские ночи. – Ленинград, Наука, 1975.
6. Современный словарь иностранных слов [электронный ресурс] <http://www.profi.ua/dictionary/>

© Осколков И.А., 2015

УДК 159.9

Пухир В.М.,
Москва (Россия)

ЭТИКЕТ ДЕЛОВЫХ КОМПЛИМЕНТОВ

В статье определена сущность деловых комплиментов, их отличие от похвалы и лестии. Доказывается, что комплимент является одним из самых эффективных приемов делового общения. Представлены виды комплиментов в деловом общении, механизмы конструирования деловых комплиментов и способы их усиления, а также правильные ответы на них. Статья снабжена примерами из опыта личного делового общения и конкретными практическими рекомендациями.

Ключевые слова : комплименты, похвала, лесть, положительные эмоции, эффективная коммуникация, активные формы поведения, ценности взаимовыгодные отношения, самоидентификация, диалог, убеждения.

The article defines the essence of the business compliment, their difference from praise and from flattery. In this article presented kinds of compliments in business communication, mechanisms of creating business compliments and ways of their increasing. Also author give the correct answers for compliments. In the article there are many examples from the personal experience of business communication. The author provides concrete and practical recommendations.

Keywords: *compliments, praise, flattery, positive emotions, effective communication, active forms of behavior, values and mutually beneficial relations, selfidentification, dialogue, persuasion.*

Человечество так устроено, что любое сообщество всегда «обрастало» ритуалами – с доисторических времен и до наших дней. Люди во время общения всегда стремились выразить взаимное уважение и доверие, обозначить положение в обществе и готовность к сотрудничеству. Для этого служили вербальные и невербальные знаки коммуникации. Целью данной статьи является представление и обоснование речевых приемов, помогающих вызвать у собеседника мгновенную симпатию, создать быстрое взаимопонимание. Наша задача – рассмотреть силу похвалы и комплиментов, неразумность лести и то, как *эффективно* пользоваться этими мощными инструментами в процессе делового общения.

В группу факторов, повышающих эффективность взаимодействия в трудовых коллективах, входит этикет и такие способы социально-психологического воздействия людей друг на друга, как похвала, выражение симпатии, признательности, уважение, включая *комплименты*. С их помощью удовлетворяется важная психологическая потребность личности - потребность в *положительных эмоциях*. Коллега или клиент, удовлетворяющие эту нашу потребность, воспринимаются нами как приятные люди.

Ряд экспериментальных работ показали, что симпатии могут возникать и как результат положительных оценок со стороны партнеров по деловому общению. Это происходит оттого, что мы склонны симпатизировать тем людям, которые оценивают нашу работу (или характер, способности) положительно; и проявлять настороженность и недоверие к тем, кто оценивает нас отрицательно. Как экспериментально установили американские психологи Р.Девис и П.Хофтон, «мы с симпатией относимся к людям, которые симпатизируют нам, и с антипатией к тем, кто так же относится к нам» [5, с.81]. В многочисленных экспериментах было показано, что люди, дающие завышенную (с точки зрения самого адресата) оценку, воспринимаются им в целом более

позитивно, чем дающие заниженную и даже адекватную оценку. Первым приписывается больший уровень «понимания», чем вторым, с ними хотят иметь общее дело и т.п.

В одном из экспериментов я попросила своих студентов прочитать рецензии на только что вышедшую монографию по современным образовательным технологиям в ВУЗе. Одна рецензия была хвалебной, а вторая – ругательной. Рецензент, настроенный критически, показался студентам менее симпатичным, чем рецензент, написавший положительную рецензию. Можно сделать вывод, что тот, кто хвалит человека (даже другого), оценивается свидетелями как более привлекательный!

Определим сущность *комплимента*. Большинство авторов определяют комплимент как любезные, приятные слова, лестное замечание или отзыв, выражение одобрения, уважения, признания или восхищения; короче говоря – похвала. А Лейл Лаундес, автор нашумевшего бестселлера «Как влюбить в себя любого?» утверждает, что, в сущности, комплименты – наиболее широко используемый и общепризнанный прием в деловом общении, помогающий получить все, что пожелаешь. Правда, отмечает Лаундес, «в современном мире отнюдь не всякий вкрадчивый льстец способен добиться своего, удачно ввернув комплимент» [3, с.231].

Однако, приведенное выше определение комплимента (в широком смысле), помимо собственно комплимента (в узком смысле), включает такие понятия, как *лесть* и *похвала*. К сожалению, авторы (в том числе и госпожа Лаундес), пишущие о комплиментах, не уделяют этой особенности должного внимания и используют определения, под которые подходит и то, и другое, и третье. Вот почему большинство приводимых ими «комплиментов» на самом деле являются похвалой, а иногда и лестью, эффективность которых значительно уступает комплиментам. С такой установкой автор настоящей статьи абсолютно согласен с ведущим специалистом по этикету из Санкт Петербурга, психологом Виктором Шейновым [4, с.14-18]. С психологической и этической точки зрения истинный комплимент, похвала и лесть, применяемые в деловой коммуникации, *принципиально различны*.

Для успеха в деловом общении следует помнить о том, что чем приятнее будет людям общаться друг с другом, тем выше будет шанс удачно решить деловую проблему или заключить сделку. Показать деловым партнерам, что вы ими интересуетесь, позволяют *комплименты*, которые Виктор Шейнов определяет как *приятные слова, содержащие небольшое преувеличение положительных качеств человека*. (С этим определением комплимента полностью согласен автор настоящей статьи). В таком определении комплимента содержится, «*пристройка снизу*», то есть, тот, кто произносит комплимент, возвышает собеседника над ним

самим (а в иных случаях и над самим собой, как бы смотрит на него снизу вверх). В *похвале* же содержится «*пристройка сверху*» (эти термины ввел основатель транзактного анализа Эрик Берн), [2, с.123-126]. Действительно, похвала – это положительная *оценка* со стороны вышестоящего лица работы нижестоящего («Вы безупречно выполнили эту работу, Марина Ивановна!»). Иной раз полученная похвала не доставляет удовольствия, потому что похваливший осуществляет «*пристройку сверху*». Аналогичное настроение возникает и при других «*пристройках сверху*» (например, в приказах, которые не подлежат обсуждению или в навязчивых советах).

Специалист в области делового общения Асмолова М.Л. настаивает на размежевании понятий комплимента и похвалы, основываясь на том, что основная цель похвалы – дать *положительную оценку* деятельности работника (т.е. это и есть «*пристройка сверху*»). Цель же комплимента – *сообщить о добром расположении* к человеку («*пристройка снизу*») [1, с.13]. Я вполне согласна с этим мнением. Действительно, показателем успешности для похвалы является принятие оценки, а показателем неуспеха – ее отклонение. Однако, если произносится комплимент, но принимающий его не согласен с говорящим, это вовсе не означает неуспех для адресата. К тому же, похвала предполагает оценку деловых качеств, умений, навыков, знаний адресата. Чтобы получить похвалу, нужно совершить некий *поступок*, проявив себя с положительной стороны. К комплименту же не применимы столь строгие ограничения. Цель комплимента – лишь *намекнуть на какое-либо достоинство человека*. (Давайте сравним: оценка «Ты отлично выполнил работу» - похвала, а восхищение «Как тебе удалось в столь сжатые сроки выполнить эту сложную работу?» - это комплимент).

Комплимент **отличается от лести** тем, что допускает *небольшое преувеличение*. Если у собеседника возникнет хотя бы крупица подозрения, что ваш комплимент (или похвала) небескорытна, эффект будет обратный желаемому. Если ваш комплимент будет неискренним или неумелым, он может свести ваши шансы к нулю, и вам этот человек уже никогда не будет доверять. В чем же разница между комплиментом, от которого «крылья вырастают», и лестью, которая приземляет? Это уравнение со многими переменными. Сюда входят и ваша искренность, и выбор места и времени, и мотивация, и формулировка. Большое значение имеют также и самооценка адресата, его профессиональный статус, опыт в получении комплиментов и мнение о вашем искусстве замечать достоинства. (Сравним: «Ольга Васильевна, вы самая замечательная на свете заведующая кафедрой» (это – лесть!); и «Ольга Васильевна, как вам удается *так* руководить кафедрой, что в коллективе нет конфликтов, все работают слаженно и гармонично?» (это – искренний комплимент)).

Граница между лестью и комплиментов проходит и в области *морали*. Лесть унизительна, фальшива, лицемерна, манипулятивна. Она не лучшим образом характеризует льстеца. Ведь льстец думает, что он умнее и его адресату не хватит ума распознать его хитрость. На самом деле адресат быстро поймет, что льстец ищет выгоду и это его насторожит: «Льстивый человек мед на языке, яд в сердце имеет» (М.В.Ломоносов). Поэтому в деловом общении комплимент имеет явное преимущество как более действенный и тонкий инструмент, чем лесть и даже похвала.

Умение дать своему коллеге возможность осознать собственную значимость для коллектива помогает быстрее получить желаемое. Способность по достоинству оценить чей-либо труд, признать его полезность, незаменимость, сказать приятные слова человеку создает условия для эффективного взаимодействия. Делать комплименты выгодно, главное – научиться их произносить умело и вовремя. Комплимент – это самое простое средство выстраивания долгосрочных взаимовыгодных отношений в деловом мире.

Искусство произносить деловые комплименты – традиционный признак бизнес-культуры. Еще Дейл Карнеги в начале XX века определил правило трех плюсов, которые откроют любую дверь, помогут установить контакт с любым человеком без приложения особых усилий.

Это Улыбка, Имя и Комплимент.

Каждому деловому человеку необходимо четко определить для себя: зачем необходимо говорить комплименты своим коллегам, клиентам, посетителям и др.? Во-первых, человек, услышав комплимент в свой адрес по поводу определенного качества его личности, на уровне подсознания примет его за реальность. Во-вторых, у него возникнет чувство удовлетворения, а оно всегда сопровождается возникновением положительных эмоций. В-третьих, положительные эмоции связываются, согласно закону ассоциаций, с их источником и переносятся на того, кто их вызвал. Следовательно, возникает притяжение к этому человеку, желание ответить тем же.

Делая комплименты деловым партнерам, мы помогаем им почувствовать себя значимыми в глазах других, создаем доброжелательную атмосферу делового контакта. Вызывая своими добрыми словами у партнера улыбку или приятное удивление, мы хотя бы на какое-то время отвлекаемся от собственных проблем и поднимаем свое настроение. И чем больше комплиментов мы делаем людям, тем больше приятных слов возвращается к нам! Ведь обмен комплиментами предполагает одну из разновидностей *диалога*.

В деловом общении можно определить следующие *виды* комплиментов.

Искренние комплименты. Они самые ценные, способствуют установлению прочных, взаимовыгодных отношений. Как и любой словесный шедевр, искренние комплименты должны быть исключительными и по содержанию, и по форме, и по исполнению. Но самое главное, чтобы они учитывали индивидуальность человека и доставляли ему радость. («Меня всегда поражает широта вашего кругозора!»).

Безопасная похвала. Вместо того, чтобы прямо выразить коллеге свое восхищение, в некоторых случаях можно высказать это кому-то из его близкого окружения. Предположим, вы хотите добиться расположения госпожи N. Не обязательно говорить ей самой комплимент, можно обратиться к кому-нибудь из ее близкого окружения и сказать приблизительно следующее: «Знаете, госпожа N такая энергичная! На последнем совещании она сделала блестящее предложение. Когда-нибудь она возглавит нашу кафедру!». Социологические исследования показывают, что в течение двадцати четырех часов ваши слова дойдут до N по т.н. «сарафанному радио». Тот факт, что хорошие вести могут путешествовать по «проводу сарафанного радио» - это не новое открытие. Еще в 1632 году английский историк и богослов Томас Фуллер написал: «Тот, кто хорошо говорит обо мне за глаза – мой друг».

Похвала «Почтового голубя». Вы можете запомнить чью-то похвалу в адрес вашего коллеги и передать это тому, кому непосредственно адресован этот комплимент. Не пропускайте мимо ушей добрые слова, которые люди говорят друг про друга! («Знаете, Лариса Григорьевна, о вашей монографии замечательно отзывались «ученые мужи» университета!»). Все любят доброго вестника. Когда человек получает похвалу из третьих рук, он благодарен вам так же, как и автору комплиментов.

Намек на великолепие. Не всегда надо отпускать прямые комплименты в адрес своих коллег. Можно просто *намекнуть* на какие-нибудь великолепные качества своего собеседника. Например, можно посмотреть на своего коллегу и сказать: «У вас явно все в порядке!».

Скрытые комплименты. Это – искусство вставить восторженные слова во второстепенную часть реплики, причем, сделать это без нажима, как бы в скобках. Только не надо потом возвращаться к вопросу, который содержался в главной части реплики. Радость, доставленная вашим нечаянным комплиментом, на некоторое время делает вашего собеседника глухим ко всему, что за ней следует. Скажите коллеге: «Вы, Алексей Федорович, с вашим знанием законов об авторских правах заметили бы подвох между строк, а я, наивная, подписала».

Убойный комплимент. Это умение сказать приятное своему коллеге о некоем очень личном и конкретном качестве, которое вы у него

подметили. *Убойный комплимент* не имеет ничего общего с фразами типа «Как мне нравится ваш портфель!» или «Вы такой милый!». В качестве убойного комплимента можно привести высказывание: «Ваша статья о свободе и ответственности – замечательная!» (конкретное качество). Этот комплимент нужно делать наедине. В убойном комплименте (как, впрочем, и во всяком другом) должна содержаться немалая доля истины. Иначе это будет гнусное лицемерие.

Молниеносная реакция. Если кто-то из ваших коллег заключил успешную сделку, приготовил фирменный пирог по случаю праздника или рассказал собственное стихотворение, вы должны похвалить его *немедленно!* С мгновенной реакцией скажите: «Вы были неподражаемы!». Не бойтесь, что вам не поверят. Кратковременная эйфория странным образом притупляет способность адресата объективно оценивать ситуацию..

Итак, комплимент – это оружие мастеров. В обращении с комплиментами надо быть предельно аккуратными и, конечно же, надо тренироваться в этом деле. Деловые комплименты можно конструировать следующим образом.

**Комплимент офису (кафедре, аудитории, производственному цеху).* «Какой у вас прекрасный кафедральный кабинет! Вашим коллегам наверняка приятно находиться в таком помещении!». Это – косвенный комплимент, демонстрирующий заботу руководителя о своих подчиненных

** Комплимент деловым качествам.* В начале деловых переговоров можно произнести следующую фразу: «Пунктуальность – это та важнейшая черта цивилизации, которая делает нашу жизнь предсказуемой. Господа, благодарю за вашу пунктуальность!». Такой позитивный настрой будет способствовать быстрому и комфортному проведению взаимовыгодных переговоров.

**Комплимент-сравнение.* Автор комплимента замечает особые достижения или восхитительные признаки чего-либо и подчеркивает, что и для него это важно и ценно. «Мне бы прибавить вашего энтузиазма!».

** Комплимент-провокация.* Такие комплименты надо произносить крайне осторожно, поскольку сначала адресат теряется, ищет слова возмущения, а потом уже радуется. «Вы не читаете книг. Вы их «проглатываете». Редчайшее качество!».

В качестве **способов усиления комплимента** могут выступать следующие ситуации:

1) Когда мы делаем акцент на своем *положительном* отношении к человеку; «Мне очень нравятся ваша доброта и человечность», «вашей силе воли можно позавидовать».

2) *Косвенные комплименты* сильнее, чем прямые. В прямом комплименте коллеги конкретно и наглядно подчеркивают причастность адресата к чему-то хорошему. Приведу пример прямого комплимента: «Ольга Васильевна, вы написали содержательное пособие по интерактивным формам преподавания истории античной философии в ВУЗе. Это пособие поможет преподавателям быть более креативными!». А вот пример косвенного комплимента: «Такое пособие может написать далеко не каждый преподаватель!». Можно произносить косвенный комплимент через цитирование других людей: «Сын моей подруги учился в вашем ВУЗе – очень хорошо отзывался об уровне преподавания гуманитарных предметов».

3) *Чем выше по логическим уровням поднимается комплимент, тем он сильнее* (но и рискованнее). В.Шейнов приводит т.н. «пирамиду логических уровней»: в самом низу – окружение, предметный мир; на самом верху – самоидентификация человека. Приведу соответствующие примеры из собственного опыта, двигаясь по «пирамиде» снизу вверх.

а) *Внешние проявления, окружение*: «Вы у нас раньше не учились? У вас очень запоминающаяся внешность», «О, я знаю ваш ВУЗ с лучшей стороны!», «Вы очень наблюдательны!».

б) *Действия*: «Хорошо, что вы позвонили к нам!», «Отличный выбор!», «Наш ВУЗ – один из немногих, где вы можете получить достойное гуманитарное образование!», «Этот ВУЗ выбирают те, кто знает толк!».

в) *Способности*: «Приятно иметь дело со знающим человеком!», «Вы сразу поняли смысл!».

г) *Ценности, убеждения*: «Наши студенты достойны самого лучшего обучения», «То, что вы предлагаете, заслуживает пристального внимания!».

д) *Самоидентификация*: «Чувствуется, что вы – вдумчивый абитуриент (студент)», «Вижу, вы очень практичный человек, с вами хочется иметь дело», «Вы – опытный специалист, ваши знания и опыт очень пригодятся в нашем общем деле». Для успешности такого типа комплиментов нужно лучше знать собеседника.

В деловом общении необходимо не только уметь говорить комплименты, но и **правильно их принимать**. Как показывает практика делового взаимодействия, людям очень трудно бывает принять похвалу в свой адрес. Получив комплимент, многие начинают отнекиваться или смущенно бормочут: «Спасибо». Хуже того, они возражают: «Вообще-то это не так, но все равно спасибо». Некоторые отмахиваются, говоря: «Да ладно, просто повезло!». Приведу пример из собственной практики. Коллега говорит: «Сегодня вы сделали прекрасную презентацию пособия «Активные форм проведения практических занятий по философии», а

выступавшая отвечает: «Да я просто свела несколько советов из Интернета за пять минут». Это - не **диалог** в его истинном смысле. Реагируя подобным образом, вы обесцениваете комплимент и тем самым наносите автору комплимента незаслуженную обиду. Более того, вы ставите под сомнение способность вашего доброжелателя правильно воспринимать мир. Больше комплиментов вы от него не услышите! Кстати, подобные ответы являются для многих одной из причин их нежелания делать комплименты. Автоматически отвергать комплимент не следует ни при каких обстоятельствах! Вы принимаете положительную оценку и начинаете *верить ей*. Можно следовать простому правилу, отвечая просто, с достоинством: «Благодарю вас».

Французы обычно отвечают универсальной фразой-клише: «*Vous etes gentil*», что значит «Вы очень любезны». Если эту фразу произнесет американец, это может прозвучать чопорно. Мы можем выразить дух французского *gentil*, используя метод *бумеранга*: если кто-то метнет вам комплимент, пусть ваше приятное чувство вернется к метателю. Не говорите просто: «Спасибо» или, что еще хуже: «Пустяки...». Выразите человеку свою благодарность и найдите способ оплатить ему *комплиментом за комплимент*. И у вас получится замечательный **диалог**. (Вы говорите организатору важного научного мероприятия: «Все знают, что в деле организации научных конференций вас, Владимир Витальевич, не превзойти!», он отвечает: «С таким дружным и работоспособным коллективом организовывать и проводить научные семинары, конференции и форумы для меня – одно удовольствие!»).

Комплименты окрыляют, делают людей сильнее и неуязвимее. Не только артистам присуща постоянная и неутолимая потребность получать свидетельства собственной значимости и таланта. Представителям всех профессий, независимо от уровня интеллекта, опыта работы, положения в обществе, необходимо подтверждение их важности и исключительности.

Список литературы

1. Асмолова М.Л. Деловые комплименты. – М.: РИОР: Инфра-М, 2011.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди и люди, которые играют в игры. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2002.
3. Лаундес Лейл. Как говорить с кем угодно и о чем угодно. – М.: Добрая книга, 2007.
4. Шейнов В.П. Неотразимый комплимент. – СПб.: «Питер», 2015.
5. Davies R., Houghton P. Mastering Psychology. – Macmillan, 1995.

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СУБЪЕКТА К ИННОВАЦИЯМ

В статье приводятся важные аргументы, доказывающие необходимость грамотного владения диалогом в таком сложном деле, как инновационная деятельность. Есть ряд приемов, которые должен знать специалист, стремящийся к овладению к инновациям в самых разных сферах жизнедеятельности. Знания всех тонкостей ведения диалога, ориентированного на нововведения, позволят легко и безболезненно подготовить человека к инновациям.

Ключевые слова: диалог, инновационная деятельность, готовность к нововведениям.

This article provides important arguments that demonstrate the need for a competent dialogue in possession of such a complex matter as innovation. There are a number of techniques that a specialist needs to know who seeks to master innovation in various spheres of life. Knowledge of all subtleties of dialogue-oriented innovations, making it easy and painless to prepare a person for innovation.

Keywords: dialogue, innovation, a willingness to innovate.

Инновационные технологии, постоянно усложняющиеся условия современной жизни, предъявляют к человеку повышенные требования и становятся участником его сфер деятельности. Соответственно, сам человек вынужден реагировать на происходящие изменения. Между тем отношение к инновациям во многом зависит от особенностей личности, так как каждый человек реагирует на них по - своему: принимает их, меняет свою жизнь и себя, либо игнорирует те новшества, с которыми ему приходится сталкиваться.

Эверетт Хаген ввел понятие «инновационная личность». Исследователь выделил два типа: авторитарная и инновационная личность. Формирование авторитарной личности происходит в условиях стабильности, равновесия. Противоположностью является формирование инновационной личности, как результата нестабильных жизненных стандартов, норм и ценностей [1].

Существует большое количество работ, исследующих проблематику инновативности, однако исследование роли диалога, как средства развития инновативной личности, осуществлено, на наш взгляд, не в полной мере.

По своей сути вся жизнь человека основывается на процессах установления диалогических взаимоотношений между людьми, в том числе и как средство внедрения нововведений, в аспектах преобразования (глобального, либо практического) преобразования общества, природы, субъектов различных сфер деятельности.

Изучив работы по теории диалога, мы обратили внимание на его структуры, в частности, на его двойственность (биполярность), которая заключается в том, что в нем могут присутствовать как позитивные, так и негативные моменты. Для тех, кто в той или иной мере, влияет на стабильность общества, заинтересован в его развитии, диалог является эффективным средством, орудием сознательного, разумного воздействия на социум. Однако необходимо учитывать, что далеко не каждый человек готов подняться на уровень осознания глобальных процессов, иными словами, соответствовать ноосферной парадигме существования человечества. Фундаментальная роль состоит в том, что он предназначен сближать людей, способствовать тому, чтобы они были готовы услышать друг друга, координировать процесс взаимодействия. Неоспоримой ценностью диалога является совершенствование и самореализация человека, что практически всегда происходит в процессе внедрения инноваций и нововведений [2].

Инновационный процесс затрагивает, как правило, цели, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы. Данные факторы связаны друг с другом и влекут за собой изменения и в профессионально-квалификационной структуре, и в уровне решаемых задач, и в системе контроля, и даже в самом характере работы. Успешность реализации инновационного процесса обусловлена органичным сочетанием его звеньев, совместимостью, которая может осуществляться только лишь в диалогических отношениях.

Основной целью инновационного процесса является достижение новых результатов, которые, предположительно должны быть более эффективные, при этом вытесняющие элементы традиционной деятельности. При внедрении инноваций на предприятиях и в организациях, как правило, возникают противоречия, так как было указано ранее, не каждый человек готов принимать изменения. Однако это не значит, что процесс преодоления возникающих противоречий не связан с диалогом. Подлинный диалог происходит здесь и сейчас, его суть, - в поиске оптимальных решений, что не может происходить без иногда возникающих противоречий. Ценность диалога не вызывает сомнений, так

как такой диалог является оптимальным средством в процессе поиска решения проблем.

Диалог является важным средством в процессе формирования самой инновационной личности. Развитие творческой активности личности невозможно без готовности человека к нововведениям, а также принятия новой сферы деятельности. Освоение нововведения будет успешным, если личность будет стремиться к новому через диалог.

Ключевыми моментами, при использовании диалога как средства подготовки субъекта к инновациям, являются элементарные знания психологии, грамотная речь, коммуникативные способности.

С точки зрения психологии диалог необходимо выстраивать так, чтобы поэтапно донести собеседнику всю нужную информацию, расставив акценты на самом важном, но при этом не давать собеседнику слишком много информации не первой значимости, а также не отвлекаться на ненужные детали. Психологами установлено, что человек может внимательно воспринимать информацию в течение 20-30 минут, а дальше концентрация внимания постепенно снижается. Поэтому в диалоге следует избегать слишком длинных монологов, а в случае публичного выступления перед аудиторией - время от времени обращаться к публике с вопросами, или наоборот, с предложением задавать уточняющие вопросы и здесь не менее важным является умение слушать. Речь должна быть спокойная, размеренная и доступная для той категории слушателей, для которой она предназначена [3]. Знания всех тонкостей ведения диалога, ориентированного на ново-введения, позволят легко и безболезненно подготовить человека к инновациям.

Список литературы

1. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – С.188
2. Шикина, Т.С. Диалог как категория социальной философии 2012г. [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/dialog-kak-kategoriya-sotsialnoy-filosofii>
3. Психология делового общения: правила и секреты успешного общения [Электронный ресурс] URL: <http://sam-sebe-psycholog.ru/articles/psihologiya-delovogo-obshcheniya-pravila-i-sekrety-uspeshnogo-obshcheniya>

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК ОТЦА И САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.** В статье поднимается важная психологическая проблема влияния родительских установок и позиций на самосознание в подростковом возрасте. Проблема актуальна по многим основаниям, но главное, она многократно актуализируется по причине трудностей, которые подросток переживает в подростковом возрасте.*

***Ключевые слова:** родительские установки, родительские позиции, самосознание подростка, родительско - детские отношения.*

Article important psychological problem rises the influence of parental attitudes and positions on self-consciousness in adolescence. Problem is relevant for many reasons, but most importantly, it has repeatedly updated because of the difficulties that a teenager going through adolescence.

***Keywords:** parental, parental position, identity of the teenager, parent-children relationships*

Родительские установки — это определенный взгляд на свою роль родителя, включающий в том числе и репродуктивный компонент установки, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах [6], т.е. родительские установки отражают готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации. Установки - это стереотипные правила поведения, которые могут выражаться в практических действиях, словах, жестах и т. п. Действуя на основе своих сложившихся установок, родители как бы следуют готовым образцам. Как видим, рассуждая о родительской установке, мы практически поддерживаем точку зрения психолога.

Особое внимание хотелось бы обратить на понятие «готовность», через которое мы и определяем родительские установки. Если говорить предметно о родительских установках отца, то в предыдущем параграфе мы также говорили о том, что они, в силу известных социально-экономических проблем, имевших место на рубеже веков, пострадали в гораздо большей степени, нежели родительские установки матери. Трудно говорить об их роли в воспитании подростков, тем более, что внятно это нигде в отечественной психологии не прописано.

Сложно говорить о том, каким же образом эти установки могут влиять на самосознание подростков. Нам остается выдвигать гипотезы относительно этого вопроса и проверять поставленную проблему эмпирическим путем. В любом случае, для того, чтобы выявить особенности проявления родительских установок у отцов мы можем прибегнуть к половому признаку и скоррелировать полученные результаты с особенностями самосознания подростков.

В родительских установках, так или иначе, проявляются мировоззренческие ориентиры, а также вполне прозрачно могут прочитываться идеалы и убеждения, которые не могут не составлять основы взглядов на жизнь. Если проанализировать родительские установки покомпонентно, то в когнитивном компоненте, как мы уже писали в предыдущем параграфе, происходит оценка ситуаций, субъектов, и на их основе, - вырабатывается то или иное отношение к значимому событию или субъекту. И на этой основе у испытуемого складывается самооценка, вырабатывается отношение к самому себе, которые формируются на базе уже сложившихся убеждений.

Вполне естественно, что подобный анализ не может не сопровождаться эмоциональными переживаниями, иногда переходящими в стрессовые или даже дистрессовые состояния. Кроме этого, испытуемый вполне может поставить себя на место другого человека, а также у него может наблюдаться замечательная способность грамотно управлять собственной эмоциональной сферой.

На поведенческом уровне мы можем наблюдать описанные нами следствия оценки и переживаний, что может проявляться в инертности, или нежелании принять другого, или же, наоборот, в умении и способности принять чужую неправоту, либо точку зрения.

Нам в этой связи, интересно, каким же образом эти компоненты влияют на формирование подростка, его идеалы, симпатии, и насколько подросток способен принять и правильно оценить слова и действия отца. На наш взгляд, на особенности родительских установок отца может оказывать влияние и пол подростка. В этой связи мы провели теоретическое исследование полоролевых различий в самосознании подростков.

Более подробно остановимся на точке зрения психолога Н.В. Ланиной, которая, на наш взгляд достаточно точно охарактеризовала те метаморфозы, которые происходят сегодня в современной семье. Автор отмечает, что в современных условиях мы наблюдаем кризис семейных отношений, который проявляется во взаимоотношении родительско-детских отношений, в снижении удовлетворенности ребенка принадлежностью семье [5]. Психолог говорит о так называемом инверсионном типе полоролевой социализации, которая отражается в чрезмерной маскулизации женщин и в феминизации мужчин.

Маскулинность женщин проявляется в чрезмерной деловитости, доминантности, что часто сопровождается недостаточностью отцовских функций. Этот тип социализации, по мнению В. Абраменковой, является по сути своей прямым насилием над естественной природой ребенка. В подобной ситуации ребенок порой в растерянности, так как не знает, какую роль на себя примерить, чьи паттерны поведения в семье принять за основу. Феминный отец вряд ли значительно может повлиять на самосознание подростка-мальчика. Кроме этого, девочка – подросток, взяв на себя роль матери (практически по З. Фрейду), в лучшем случае может отца жалеть, но крайняя степень такого отношения, на наш взгляд, может проявляться в презрении. Еще сложнее дело обстоит с влиянием родительских установок матери, которая, приняв на себя авторитарную роль, кроме отчуждения у ребенка не может вызвать ничего.

Между тем, полоролевое сознание, его сформированность у подростка, оказывают решающее влияние на его личностное самоопределение. Иными словами, подросток - мальчик лишен образцов маскулинного поведения, поэтому ему приходится зачастую вести себя в соответствии с феминными образцами. Исходя из сказанного, можем предположить, что родительские установки отца часто являются размытыми, плохо дифференцированными, ситуативными и не могут значительно влиять на процесс формирования личности подростка.

В этой связи можем предположить, что с большой долей вероятности в эмпирической части мы получим корреляции, в которых нам придется констатировать, что влияние родительских установок отца либо катастрофически ничтожно, либо не значимо.

Остановимся более подробно на анализе проблемы родительских установок и отцовства в психологических источниках. Д.С Корниенко, А.В. Краснов считают, например, что важными детерминантами родительских установок и родительского поведения являются эмоциональная стабильность, открытость новому, экстраверсия, самоконтроль, стремление к достижениям и интернальный локус контроля. Такое сочетание может обеспечить детям поддержку, отзывчивость к ним, стимуляцию их личностного роста. Понятно, что такое родитель будет адекватен в оценке ситуаций, сможет стать хорошим консультантом и будет в собственном поведении демонстрировать то, что он на самом деле думает, то есть не будет в своих реакциях придерживаться двойных стандартов.

Что касается зарубежных исследований, то мы видим здесь позитивные компоненты отцовской вовлеченности. Это: взаимодействие с ребенком, его понимание и ответственность за него. Отцовство должно рассматриваться в контексте социальных взаимоотношений. Качество взаимоотношений с детьми зависит от супружеских отношений или находятся под их влиянием, что не характерно для матерей. Присутствие

отца положительно влияет на учебную деятельность, особенно у мальчиков. Стиль отцовского отношения к детям зависит от поведения матери по отношению к ребенку.

Отцы больше времени тратят на игру, чем на заботу. Отличий особых в сензитивности отцов и матерей по отношению к ребенку нет. Отцы стараются не пользоваться льготами, если это влечет снижение доходов. При недостаточном общении отца и ребенка, отец старается выстроить эмоциональное взаимоотношение уже со взрослым сыном или дочерью.

Если отец в большей степени занимается воспитанием ребенка, то в будущем ребенок испытывает меньше проблем с самоидентификацией, легко совмещает занятия, считающиеся «традиционно женскими или мужскими». Отцы на современном этапе, в 1.5 меньше уделяют внимание учебной деятельности и в 4 раза меньше обсуждают планы на будущее и взаимоотношения с друзьями, матерям дети доверяют больше, и мальчики и девочки, и поэтому они чаще становятся образцами для подражания.

Отцовство находится в состоянии кризиса уже на протяжении примерно двух десятилетий. И нельзя сегодня не заметить еще одну тенденцию, связанную с формированием нового стиля отцовства, и даже его возрождением. Многие исследователи отмечают, что в семьях, где отцы авторитетны, и их установки являются значимыми для детей, последние уверены в себе, инициативны, независимы, социально компетентны, они стремятся прийти на помощь, отличаются открытостью, им можно доверять. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что психологическое благополучие детей напрямую зависит от активного родительства, и прежде всего, от авторитетности и эмоциональной близости отца.

Здесь было бы уместным вспомнить подход к родительству А. Адлера [1]. В гуманистической педагогике XX века сосуществовало большое количество разнообразных концепций, которые лежали у истоков формирования новой педагогической парадигмы - парадигмы гуманистического воспитания и представляли собой множество форм конкретного проявления гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины XX века. Главной характеристикой педагогических течений была ориентация на индивидуальность и признание главной и единственной целью личность ребенка. Несмотря на великое разнообразие этих течений, есть ряд принципиальных установок, среди которых – личностная ориентация, что включает в себя умение педагога, родителя видеть в каждом ребенке самобытную личность. Параллельно воспитатель стремится развить в воспитаннике самоуважение к себе как к личности и формирует умение уважать уникальность окружающих его людей. В концепции А.Адлера такой подход к родительству и воспитанию принято называть личностно-социальным. В

его концепции гуманистического воспитания органично сочетаются такие реальности, как индивидуальность и социальные чувства, которые позволяют воспитаннику социализироваться и выйти в большой мир человеческих отношений. Такое, казалось бы, не очень на первый взгляд, близкое единство разных проявлений жизни человека в концепции А.Адлера сочетаются естественно, органично и взаимообусловлено[1]. Адлеровский подход к воспитанию и родительству, на самом деле, положил начало целому направлению в педагогической психологии. Это направление получило название гуманистической педагогики (К.Роджерс, А.Маслоу), смысл воспитания которого состоит в том, чтобы разбудить собственные стремления ребенка к самоактуализации. Это возможно при условии, когда воспитанники являются быть субъектами воспитательного процесса. Сотрудничество со взрослыми, доверительное общение участников воспитательного процесса возможно только тогда, когда родители являются активными воспитателями, включенными в процесс, заинтересованными и ответственными. Если транслировать подход А.Адлера на родительство, то можно выделить еще одну важную особенность родительских установок, - это ответственность. В большой мере эта характеристика родительства относится к отцовству, так как, несмотря на проблемы и кризисную ситуации современной семьи, о которых мы говорили выше, эта характеристика прежде всего относится к отцам.

Противостоять стихии родительских усилий ребенок не всегда способен. Даже в протестном поведении подросток на самом деле проявляет свою зависимость от обстоятельств, от родителей. В каком-то смысле, его бунт, - это лакмус бессилия и невозможности эти обстоятельства поменять. Формирование самосознания связывается с отношением к близким, к миру, к самому себе (выделяемый нами когнитивный компонент). Связывается оно и с эмоциональным отношением к тому, что подростка может устраивать, либо не устраивать (агрессия, несдержанность, эмоциональная неустойчивость). Отношение (на когнитивном и эмоциональном уровнях), так или иначе, проявляется в поведении, а именно в том, каким образом подросток организует собственное поведение, принимает ли он свое окружение, либо реагирует агрессивно, или даже проявляет фрустрацию. Здесь, на наш взгляд, вполне уместно вспомнить подход Э. Эриксона, который описывает процесс развития идентификации по мере роста и взросления человека[8].

Автор, связывая развитие самосознания с идентификацией также, как и большинство перечисленных выше авторов, соотносит ее с тем, какой опыт отношений в семье «транслирует» в большой мир начинающий свою жизнь молодой человек.

Э.Эриксон говорит о двух проявлениях отношения к миру: о базовом доверии, либо недоверии к нему. Ранее мы писали о том, что

родительство, в частности, отцовство, переживают сегодня кризис, говорили о том, что особенно страдают в такой ситуации родительские установки отца. Есть мнение, о том, что родитель воспитывает в большинстве своем, себе подобного. И зависимый, с невыраженным гендером, отец вряд ли сможет способствовать тому, что его ребенок будет воспитан в оптимальных условиях, будет адекватен и психически здоров. В подобных условиях чаще всего формируется невротичная личность, которая не сможет стать ответственной. Скорее всего, во взрослой жизни мы увидим созависимого человека, с диффузным самосознанием, то есть не осознающего, что у него есть выбор, что он мог бы совершить поступок, мог бы вполне успешно использовать собственные ресурсы для самоактуализации и личностного роста. Думаем, в этом случае, лишним будет доказывать то, что между родительством и самосознанием существует прямая, четко прослеживаемая связь.

И в этой связи мы полагаем, что родительские установки, в том числе, и установки отца, значимо воздействуют на такие стороны, как самоотношение подростка, его самооценку, убеждения, способности к пониманию других людей, эмоциональные состояния.

Подросток в семье, где отсутствуют родительские установки отца, чаще всего следует мнимым авторитетам, каким-либо героем из боевиков, популярных музыкальных групп, артистов и так далее.

Таким образом, связь родительских установок и самосознания подростка очевидна, она взаимообусловлена и актуальна для правильного отношения к родительству, воспитания самоактуализирующейся личности, способной к зрелым и ответственным поступкам. Еще более актуальна в этом процессе роль отца, его родительских установок, готовность участвовать в формировании личности собственного ребенка.

Список литературы

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. - Ростов н/Д: Феникс, 1998. — 448 с.
2. Акивис Д. С. Отцовская любовь. - М.: Профиздат, 1989.
3. Кон И. С. Этнография родительства. — М., 2000.
4. Крен В. Ю. Функциональные роли родительства. — М., 2001.
5. Ланина Н. В., Мягков И. Ф. Клиника и психология неврозов у детей и подростков. – М., 1900.
6. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996.

УДК 159.923

Чудновский В. Ю.,
Уфа (Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕНИИ И АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования направленности в общении и агрессивности в подростковом возрасте. Выявлено, что агрессивность подростков связана с авторитарной направленностью в общении.

Ключевые слова: направленность в общении, агрессивность, авторитарность, подростки.

In the article the results of empirical research focus in communication and aggression in adolescence. It was revealed that the aggressiveness of adolescents is associated with authoritarian oriented communication.

Keywords: focus in communication, aggressiveness, authoritarianism, teenagers.

Проявление агрессивности у подростков давно интересует психологов и остается актуальной проблемой до сегодняшнего дня. Существует большое количество исследовательских работ, в которых изучается феномен агрессии. При изучении данного феномена исследователи сталкиваются с рядом сложных, неоднозначных решений вопросов, связанных с агрессией (Бандура А., Уолтерс Р.). Сложность заключается в том, что один решённый вопрос ставит перед исследователями целый ряд новых.

О направленности личности впервые указал в своих работах С.Л. Рубинштейн. Он считал, что направленность личности — это совокупность устойчивых взглядов, мотивов, убеждений, потребностей и устремлений, ориентирующих человека на определенное поведение и деятельность, на достижение относительно сложных жизненных целей.

Направленность, как уже было отмечено ранее, рассматривается как свойство, ведущая деятельность личности, проявляющаяся в мировоззренческой, профессиональной направленности, которая связана с личным увлечением, хобби. Другими словами, основой направленности личности являются занятия, ориентирующие человека на поведение, действия, выполняемые в свободное от основной деятельности время. С.Л. Братченко выделяет шесть видов направленности личности в общении: диалогическая, авторитарная, манипулятивная, альтероцентристская, конформная и индифферентная направленность[2].

Агрессивное поведение в той или иной мере свойственно подавляющему большинству подростков. Существуют определенные предпосылки развития агрессии у школьников. Анализ зарубежных и отечественных публикаций, объясняющих природу агрессии, выявляет несколько главных тенденций[5].

Первое направление базируется на исследовании биологических основ враждебного поведения и сопряжено с выявлением гормональных и биохимических механизмов, влияющих на их формирование. В соответствии с этим направлением исследуется жестокость при психических расстройствах, агрессивность в связи с некоторыми душевными болезнями, с нарастающим психическим дефектом, распадом личности.

Во втором направлении агрессивные действия понимаются как прочная готовность индивида к энергичным, разрушительным актам и воздействиям. При этом они неоднократно выражают собой вытесненные плохо сознаваемые переживания и представляют неординарный клапан для выхода рискованных намерений. Увеличение враждебного поведения связывается и с внутриличностным разногласием, неполноценным развитием «Образа-Я».

В исследовании приняли участие подростки в количестве 30 человек, в возрасте 14 –16 лет. Эмпирической базой исследования выбрана МБОУ СОШ № 45 Кировского района ГО г.Уфа РБ 8-10 классы.

В своем исследовании использовались следующие методы исследования: *теоретические*: сравнительный анализ научной литературы, теоретический анализ, конкретизация материала. *Эмпирические*: 1) Методика «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В.В.Бойко); 2) Методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко)

По методике В.В.Бойко мы выявили, что в данной группе преобладают испытуемые, у которых отмечен высокий уровень агрессии (26% человек). С невысоким уровнем агрессии отмечено 11 испытуемых.

Результаты диагностики методики С.Л. Братченко "Направленность личности в общении" показали, что в исследуемой группе подростков наибольшее количество людей данной группы имеют манипулятивную направленность в общении (40 %). С помощью данной направленности личности в общении подросток получает разного рода выгоды, он относится к партнеру как к средству, объекту своих манипуляций. Второе место в данном рейтинге заняли авторитарная (20%) и конформная (15%) направленности личности.

С целью доказательства выдвинутой гипотезы о том, что существует взаимосвязь направленности личности подростков и коммуникативная агрессивность, был использован критерий Спирмена. Корреляционный анализ взаимосвязи по критерию Спирмена представлен в таблице 1.

Таблица 1

Направленность личности в общении	коммуникативная агрессивность
Авторитарная направленность	0,62
Манипулятивная направленность	-0,48
Альтероцентрическая направленность	- 0,07
Конформная направленность	- 0,06
Индифферентная направленность	- 0,49

Получены две значимые корреляционные взаимосвязи: между авторитарной направленностью и коммуникативной агрессивностью (0,62) и коммуникативной агрессивностью и индифферентной направленностью (0,49). Первая связь демонстрирует высокую корреляцию, она является прямой и свидетельствует о том, что авторитарная позиция соотносится с агрессивностью, а это значит, что приверженность к этой направленности предполагает агрессивное поведение подростка, связанное со стремлением к доминированию в группе.

Напротив, связь индифферентной направленности и агрессивности обратная, в меньшей степени сильная, что свидетельствует том, что чем более подросток привержен к индифферентной направленности, тем он менее агрессивен, так как данная позиция предполагает уход, либо нежелание отстаивать собственную точку зрения, скорее всего потому, что у подростка нет интереса к какой-либо проблеме, либо ситуации.

Итак, мы доказали гипотезу исследования и выявили значимые взаимосвязи направленности личности с коммуникативной агрессивностью. И это, на наш взгляд, не случайно, так как одним из наиболее важных новообразований этого возраста является общение со сверстниками и окружающими его людьми. И в этом смысле в разных формах направленности в общении он находит способы заявить о своей позиции с помощью демонстративных, порой агрессивных способов взаимодействия.

Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М. 2000.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореф. дис ... канд. псих. наук. - М., 1987.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989

4. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб, 1999.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М. 1996.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. - М., 2007. - в 2-х т.

© Чудновский В.Ю., 2015

РАЗДЕЛ 3

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923.

Булаев М. О.,
Уфа (Россия)

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Статья посвящена стилю саморегуляции как фактору профессиональной деятельности. Рассматривается влияние саморегуляции на проявления акцентуаций характера и общительность.

Ключевые слова: саморегуляция, акцентуация характера, общительность, менеджеры

The article is devoted to self-control style as a factor of managers professional activity. The author considers the influence of self-regulation in the character accentuations and sociability.

Keywords: self-control, character accentuations, sociability, managers

В связи с изменениями, которые в данный момент происходят в жизни нашей страны, все в большей степени назревает необходимость в подготовке кадров в сфере различных услуг. Профессия менеджера на сегодняшний день является одной из самых востребованных и популярных. Достаточно остро стоит проблема качественной подготовки менеджеров. Система обучения менеджеров в любом образовании не может не учитывать развитие их профессионально важных качеств. Не случайно, в этой связи, в современном образовании все больше появляется необходимых факультетов, специальностей и специализаций.

Роль психологической подготовки будущих менеджеров в настоящее время трудно переоценить. Для этого в арсенале психологических средств сегодня имеются самые разные методы интенсивной подготовки, тренинги, программы и образовательные курсы (по системе дополнительного обучения). В этой связи мы считаем актуальным выявить особенности влияния способности к саморегуляции менеджера на профессионально важные качества.

Саморегуляция носит осознанный характер, так как предполагает перестройку смысловых образований, связанных с личностными смыслами субъектов. Наиболее эффективным стилем саморегуляции мы считаем гибкость во взаимодействии, под которой понимаем регуляторно-личностное свойство, определяющее уровень сформированности регуляторной гибкости или способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий (В.И. Моросанова, Л.М. Митина, Ю.Н. Кулюткин). Гибкость во взаимодействии связывается с пластичностью психики, когнитивными стилями, стилями общения, стилевой саморегуляцией, эмоциональной гибкостью, обеспечивающими педагогическую компетентность и компетентность в общении, согласованность личности и избегание внутриличностных конфликтов.

В работах В.И. Моросановой предметно рассматривается влияние стиля саморегуляции на акцентуацию характера. Понятие акцентуации характера исследуется как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В настоящее время существует несколько известных классификаций характера, в которых личность изучается с точки зрения нормальных проявлений психической деятельности и в плане отклонений от психологической нормы (К. Леонгард, Г. Шмишек, А.Е. Личко). В проявлении акцентуаций характера следует учитывать не только факторы среды, но и наследственность, которая, чаще всего, может предопределять патологические проявления акцентуаций личности. В системе профессий «человек-человек» необходимо учитывать особенности акцентуации личности, так как они могут отрицательно влиять на стиль профессионального общения.

Поскольку в данном исследовании нас интересуют менеджеры, мы посчитали необходимым проанализировать особенности влияния стиля саморегуляции менеджеров на общительность, так как умение быть коммуникабельным относится к наиболее существенным профессионально важным качествам испытуемых. В отечественной психологической литературе категория общения активно разрабатывается и является предметом интереса многих исследователей (А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.). Несмотря на разные определения понятия «общение», все они сходятся в том, что общение – это специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми. Значение общения трудно переоценить, так как изначально сформированное сознание человека тесно связано с взаимодействием и общением. Человек развивается и совершенствуется благодаря общению. В психологии разрабатываются разные подходы и теории, среди которых чаще всего отечественные психологи придерживаются субъект-субъектного подхода, а зарубежные – интеракционного, в котором

наибольший интерес с нашей точки зрения представляют равновесная модель и модель социального взаимодействия. В психологических источниках достаточно подробно прописаны стороны, функции, виды общения. Виды общения можно разделить на продуктивные и непродуктивные (В.А. Кан-Калик). В качестве наиболее эффективного среди продуктивных видов общения выделяется диалогическое общение, исследования которого в отечественной и зарубежной психологии проводятся достаточно интенсивно (К. Роджерс, К.А. Абульханова-Славская и др.).

Итак, в связи со сказанным выше целью нашего исследования мы определяем изучение особенностей влияния стиля саморегуляции на акцентуацию характера и общительность менеджеров.

Нами было организовано эмпирическое исследование, базой которого явились менеджеры ООО «Салют-Торг» сети магазинов «Пятерочка» среднего звена в возрасте от 24 до 37 лет. Объем выборки составил 35 человек.

В работе применялись следующие методы исследования: тестирование, библиографический и метод однофакторного дисперсионного анализа.

Для исследования стилей саморегуляции мы использовали методику «Исследование стилей саморегуляции поведения» (СС-98) Моросанова В.И.

Для исследования акцентуаций характера была выбрана методика «Характерологический опросник К. Леонгарда».

Для исследования общительности была использована методика «Диагностика межличностных отношений», автор А.А. Рукавишников.

Результаты исследования показывают, что у 10 человек (28,57%) основным регуляторным процессом является «Гибкость». Т.е., такие люди способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменениями внешних и внутренних условий. Как правило, они демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

У 25,71% менеджеров основным регуляторным процессом является «Планирование». Таких людей характеризуют индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности осознанного планирования деятельности.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы на статистическом уровне мы выбрали однофакторный дисперсионный анализ. В результате было выявлено, что стили саморегуляции поведения «Программирование» и «Оценка результатов» влияют на проявление

акцентуаций характера. Стиль саморегуляции «Программирование» также влияет и на межличностные отношения.

Таким образом, чем больше развито осознанное программирование человеком своих действий и поведения для достижения намеченных целей, тем меньше проявляется тот или иной тип акцентуации характера. Программы действий разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех, а при несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности. В этом случае меньше проявляется тот или иной тип акцентуации. При этом сознательно регулируются и межличностные отношения.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании субъекта продумывать последовательность своих действий. Такие менеджеры предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок. При этом явно проявляется тот или иной тип акцентуации характера. Как правило, при этом не могут регулировать и межличностные отношения.

Также выявлено влияние стиля саморегуляции поведения «Оценка результатов» на проявление акцентуаций характера. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Такие люди адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Т.е., чем выше развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения, тем меньше проявляется тот или иной тип акцентуации характера.

Люди, имеющие низкие показатели по этой шкале не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей. Отсюда и яркое проявление того или иного типа акцентуации.

Таким образом, гипотезу о влиянии стилей саморегуляции поведения на профессионально важные качества менеджеров можно считать подтвержденной.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.- 335 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Ростов-на-Дону, 2000. – 544 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту, 1974. - 220 с.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков - Л.: Медицина, 1983.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально - экономических условиях// Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 28 - 39.
6. Моросанова В.И. "Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека" //Психологический журнал 2002. - № 6.

© Булаев М.О., 2015

УДК 81.23

Гирфатова А. Р.,
Уфа (Россия)

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ

Статья посвящена рассмотрению речевого поведения в деловом общении. Автором проводится анализ подходов об оптимальном речевом поведении в деловом общении.

Ключевые слова: *речевое поведение, характеристики речевого поведения, речевое поведения в деловом общении.*

The article devoted to verbal behavior in business communication. The author analyzes the approaches to optimal of verbal behavior in business communication.

Keywords: *verbal behavior, characteristics of verbal behavior, verbal behavior in business communication.*

В последние годы к различным проблемам речевого поведения обращаются многие авторы (Л.С.Полякова, Е. В. Харченко, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, Т.В.Абрамова, С.Н. Жирякова, И.А. Ильяева и др.).

Речевое поведение представителей различных профессий, социальных статусов и соответствующих коммуникативных и поведенческих ролей имеют свою специфику. По нашему мнению, особую актуальность приобретает исследование оптимального речевого поведения

в деловом общении, например, руководителей с подчиненными, служащих муниципальных и государственных органов с гражданами.

По мнению И.Н. Горелова своеобразие речевого поведения участников коммуникации отражает те отношения, которые возникают между говорящими в рамках социального взаимодействия. Языковые формы меняются в зависимости от того, к кому обращено высказывание. В реальном общении мы постоянно вынуждены играть разные роли. Действительно, даже в течение одного дня человек выступает в различных ипостасях. В семье он сын, муж, отец и т. п., на службе - подчиненный, начальник или сотрудник, в магазине — продавец или покупатель, в аудитории - лектор или слушатель. В чужом доме он гость, а в своем - хозяин, на приеме у врача - пациент, в суде — свидетель.

Социальная роль - это одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции (статусу) личности.

Социальная позиция, или статус, - формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы.

Ролевое поведение подчиняется определенным социальным нормам, в большинстве случаев неписанным, но достаточно строгим и общеобязательным. Существование этих норм проявляет себя в том случае, когда они нарушаются[2, с.141-142].

Как утверждает Е.В. Харченко сознательное управление общением, прогнозирование результатов контакта, создание условий для оптимального взаимодействия с собеседником становится в коммуникативных профессиях не просто насущной необходимостью, а качеством, по которому оценивают уровень не только конкретного специалиста, но и всей организации в целом. Именно эффективное межличностное общение зачастую становится конкурентным преимуществом.

Конфликты непонимания в работе профессиональных коммуникаторов в сущности можно рассматривать как брак, поскольку профессиональное речевое поведение, прежде всего с точки зрения потребителей, должно входить в число необходимых специальных умений и навыков[10].

Л.В. Топка пишет, что исполняя ситуативные роли, участники ситуации требования оценивают поведение друг друга, руководствуясь собственными стереотипами, их категоричное речевое поведение может быть спровоцировано ролевым конфликтом, возникшим из-за различий в понимании престижа статуса коммуникативного партнёра. Приобретая статус, индивид осваивает соответствующие ему роли, осуществляя этот

процесс через призму его личного социального и эмоционального опыта, а также под влиянием среды, к которой он принадлежит; «одна и та же социальная роль может по-разному восприниматься разными индивидами, по-разному оцениваться».

Коммуникант, являясь носителем определенной социальной роли, постоянно ориентирует свое поведение на обладателя другой позиции» [9, с. 21 цит. по 8]. Представления о типичном исполнении социальных ролей предсказуемо складываются в стереотипы, которые являются неотъемлемой частью ролевого поведения. Повторяемость ролевых признаков, таких как манера говорить, двигаться или одеваться, вместе с опытом индивида формируют стереотипность восприятия социальных ролей, которая впоследствии диктует нормативное понимание статуса не только окружающим, но и его носителю [8, с. 176].

Е.В. Жданова уточняет, что психолингвистическое понимание речевого общения базируется на осознании его как социального взаимодействия, включающего интеракцию собеседников и собственно речевую коммуникацию. Общение коммуникантов опосредовано языковыми и неязыковыми знаками, обменом деятельностью.

Под коммуникацией подразумевается обмен сообщениями, регулирующими общение. Минимальным фрагментом бесконечного процесса коммуникации выступает коммуникативный акт, в числе задач которого стоит оказание речевоздействующего эффекта на собеседника [3, с. 136].

По выражению Т.В. Абрамовой речевое поведение есть коммуникативная деятельность, в процессе которой создаются коммуникативные сети, где соприкасаются культура повседневности и речевое поведение личности. Рассмотрение данного взаимодействия требует пристального внимания лингвистов, психологов, этнографов, социологов и других исследователей [1, с.233].

М.В. Колтунова размышляет о том, что нормы речевого поведения предусматривают ориентацию партнера в коммуникативных намерениях, структурирование информации, организацию самого процесса диалогического общения – мену коммуникативных ролей, умение выражать согласие/несогласие, возражать, сохраняя достоинство собеседника, поддерживать эмоциональный контакт, обеспечивающий важнейший прагматический фактор - позитивное отношение коммуникантов друг к другу [4, с.197].

Э.В. Чудинова подчеркивает, что в социально ориентированном обществе речевое поведение людей имеет ряд особенностей в сравнении с речевым поведением в межличностном общении. Прежде всего, в

социальном взаимодействии выражен обслуживающий характер речевой деятельности, здесь речь всегда направлена на организацию совместной деятельности людей. Своеобразие речевого поведения каждого отдельного человека обусловлено особенностями его воспитания, обучения, местом рождения и жительства, средой, в которой он общается, индивидуальными чертами характера человека.

Речевое поведение личности служит показателем общей эрудиции, особенностей интеллекта, мотивации поведения и эмоционального состояния. Также можно по нему определить эмоциональную напряженность человека, которая проявляется в выборе слов, стиле построения фраз, позы, особенностях жестикуляции и мимики [11, с.127].

Л.В. Полякова размышляет о том, что в речи порождаются все специфические человеческие психические функции и уровни психического отражения, в том числе и высший уровень – уровень личности. Любой выбор человека характеризуется как индивидуально-психологический аспект его деятельности и проявляется на личностном уровне, поэтому о личностных свойствах человека можно судить по его выбору. Выбор на подсознательном уровне свидетельствует о различных автоматизированных навыках и привычках субъекта, стереотипах поведения, а выбор языковых средств – об автоматизированных речевых привычках субъекта, стереотипах автоматизированного речевого поведения [7, с. 44].

М.Г. Кремнева рассматривает речевое общение более узко, например, как обмен мыслями, принципиально не ориентирующийся на деятельность других, тогда в качестве наиболее существенного аспекта организации диалогического дискурса оценивается его информативность, которой и мотивируется организация диалога во всех прочих аспектах. Но при интерактивной трактовке речевой коммуникации информативность становится отдельной, функционально зависимой и подчиненной стороной диалогического дискурса [5, с.289].

Мы согласны с мнением И.А. Охрименко, что изучение моделей речевого поведения позволит прогнозировать развитие коммуникативной ситуации, предвосхищать шаги партнеров и выбирать нужные стратегии и тактики речевого поведения, в том числе успешно достигать целей деловой коммуникации [6, с.57].

Таким образом, рассмотрев подходы изучения проблемы речевого поведения в деловом общении различными авторами, приходим к выводу о том, что есть потребность более подробного проведения исследования темы в теоретическом и практическом плане.

Список литературы

1. Абрамова Т.В. Культура повседневности и речевое поведение личности Т.В Абрамова, С.Н. Жирякова И.А Ильяева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15. № 4. С. 233-236.
2. Горелов И. Н. Основы психолингвистики. /И. Н. Горелов, К. Ф. Седов Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. — Издательство "Лабиринт", М., 2001. — 304с.
3. Жданова Е.В. Взаимодействие речевых стратегий и психолингвистического типажа коммуникантов/ Е.В. Жданова //Наука. Инновации. Технологии. 2007. № 6. С. 136-140.
4. Колтунова М.В. Нормы конвенционального речевого поведения и практика их соблюдения в официальной деловой речи./ М.В. Колтунова// В сборнике: Вопросы культуры речи Шмелев А.Д. Москва, 2007. С. 197-202.
5. Кремнева М.Г. Образы норм речевого поведения в семантической организации диалога /М.Г. Кремнева// Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 1. С. 285-289
6. Охрименко И.А. К проблеме описания приказа как сценария речевого поведения/ И.А.Охрименко//Ученые заметки ТОГУ. 2011. Т. 2. № 2. С. 51-57.
7. Полякова Л.С. Понятие «речевое поведение» теоретические аспекты/ Л.С.Полякова// Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 44-47.
8. Топка Л. В. Некатегоричность: опыт прагма-семантического исследования. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. Saarbrücken, Deutschland, 2012. 164 с
9. Топка Л.В. Социальная обусловленность категоричного речевого поведения/ Л.В Топка, В.Ф.Конева //Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 7-2 (49). С. 174-178.
10. Харченко Е.В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных сферах автореф. дис. ... доктора филологич. наук. — Челябинск — 2004.— 51 с.
11. Чудинова Э.В. Компоненты речевого поведения в социально-культурной сфере общения/ Э.В.Чудинова// Сборник научных трудов Ангарской государственной технической академии. 2008. Т. 1. № 1. С. 126-129.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ Р. БЕЙЛЗА В КАЧЕСТВЕ ИНСТРУМЕНТА КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выделенные Р. Бейлзом области и категории взаимодействия использовались в качестве категорий контент-анализа вербальной продукции участников психологической консультации. На основании проведенного пилотного исследования сформулированы критерии эффективности психологической консультации и гипотезы для дальнейшего исследования и предложены шаги по адаптации методики для применения в сфере психологического консультирования.

Ключевые слова: *психологическое консультирование; инструмент анализа взаимодействия; категории взаимодействия; область позитивных эмоций; область постановки проблем; область решения проблем; область негативных эмоций.*

R. Bales' Interaction Process Analysis areas and categories have been used as content-analysis categories to analyze the interaction between a psychologist and a client in the course of a psychological counselling session. Step are offered how to adapt Bales' tool for this particular use, and some prospects are outlined how to use the adapted tool for the analysis of the efficiency criteria of a psychological counselling session which have been worked out as the result of this pilot research.

Key words: *psychological counselling; interaction analysis tool; interaction categories; positive emotions area; problem setting area; problem solving area; negative emotions area.*

Психологическое консультирование представлено в современном обществе, с одной стороны, как практическая деятельность, с другой – как прикладная отрасль психологической науки и учебная дисциплина. В учебниках по психологическому консультированию обычно пишут о целях и задачах консультирования, приводят модели консультативных сессий с особым акцентом на первичную сессию, перечисляют принципы и технологии консультирования в разных модальностях, дают ориентировочные схемы консультирования по отдельным запросам, предлагают упражнения для отработки навыков ведения консультативного интервью [1]; [3]; [5]. Все это, бесспорно, очень важная и нужная информация и ценное пособие для обучения студентов. При этом создается впечатление, что большая часть литературы в этой области носит

описательный или умозрительный характер, без опоры на четкие и точные инструменты ее сбора и обработки. Попытки создать инструменты такого рода предпринимаются [2], но их пока еще крайне мало в общем потоке литературы по психологическому консультированию. В данной работе описывается опыт применения в качестве такого инструмента методики структурированного наблюдения за групповым взаимодействием Р. Бейлза [4]. Объектом нашего исследования было взаимодействие «психолог-клиент», предметом – критерии эффективности данного взаимодействия. При этом истинной целью исследования является поиск инструментов для анализа взаимодействия «психолог-клиент», определения критериев его эффективности, а также для обучения психологов-консультантов и рефлексии ими собственного опыта. Таким образом, исследование является поисковым, с целью проверки применимости методики Р. Бейлза к ситуации психологической консультации.

По мнению Р. Бейлза, весь спектр межличностных взаимодействий может быть в интересах изучения описан при помощи четырех категорий: область позитивных эмоций, область негативных эмоций, область решения проблем и область постановки проблем. В свою очередь каждая категория раскрывается через несколько важнейших проявлений, образуя следующую схему регистрации взаимодействия: А. Область позитивных эмоций: А1 – демонстрация солидарности, повышение статуса партнера, предложение/предоставление помощи, вознаграждения; А2 – демонстрация разрядки напряжения, шутка, смех, проявление удовлетворения; А3 – выражение согласия, понимания, принятия, уступки. Б. Область решения проблем: Б1 – предложение, указание, совет, ориентирование партнера, подразумевающее его автономию; Б2 – мнение, оценка, анализ, выражение чувств и желаний; Б3 – общее ориентирование, информирование, повторение, уточнение, подтверждение. В. Область постановки проблем: В1 – просьба об общих ориентирах, информации, повторении, уточнении, подтверждении; В2 – просьба высказать мнение, оценку, анализ, чувства партнера; В3 – просьба о предложении, указании, совете, ориентирах, возможных способах действия. Г. Область негативных эмоций: Г1 – выражение несогласия, возражения, пассивного отвержения, формализма, отказа в помощи; Г2 – демонстрация напряжения, просьба о помощи, отказ от задачи; Г3 – демонстрация антагонизма, принижение статуса партнера, защита, самоутверждение (4).

В нашем исследовании данные категории составили категориальную сетку для контент-анализа вербальной продукции участников психологической консультации. Материалом для анализа стал текст дистанционной психологической консультации, проводившейся в текстовом режиме на форуме интернет-сайта www.b17.ru. Мы выбрали консультацию средней длины и короткой по длительности, в которой женщина обратилась за помощью психолога по поводу отношений с

сыном-подростком. В тексте консультации в общей сложности 144 сообщения. Она длилась два дня, переписка велась в вечернее время. Завершилась консультация по договоренности сторон, при том что клиентка нашла для себя приемлемое решение и написала слова благодарности в адрес психолога. Таким образом, консультация является успешной.

Анализируя текст сообщений, мы разделили некоторые из них на более мелкие функциональные единицы, получив, таким образом, 433 высказывания, каждое из которых было промаркировано одной или более категориями по Р. Бейлзу (A1, A2 и т.д. – см. выше). Обработывались данные с помощью описательной статистики и вычислением процентных соотношений.

Приведем результаты проведенного анализа и проиллюстрируем их примерами из текста консультации (в примерах сохраняется исходная орфография).

Вербальная активность клиентки в течение консультации в целом выше, чем у психолога, хотя разница не очень значительная: клиентке принадлежит 56% от всех высказываний, психологу – 44%.

Рассмотрим подробнее распределение вербальной продукции участников консультации по четырем областям взаимодействия – см. Рис. 1. Как показано на Рис. 1, высказывания распределены по четырем областям взаимодействия неравномерно. Доля каждой из областей составляет от 3% (область негативных эмоций) до 68% (область решения проблем).



Рис. 1. Распределение вербальной активности клиента и психолога по четырем областям взаимодействия

Наименьшая нагрузка общей вербальной активности в ходе консультации приходится на область негативных эмоций, к которой

отнесены единичные реплики психолога и клиентки. Со стороны психолога это целенаправленная стимуляция рабочего напряжения посредством применения приема конфронтации, заключающегося в акцентировании противоречий в словах, реакциях, установках, невербальном поведении и т.д. клиента и акцентировании этих противоречий (например, «... вы мне писали раньше про манипуляторов... Вам самой это манипуляцией не кажется?...»). Со стороны клиентки это несколько реплик, демонстрировавших напряжение вследствие конфронтаций и интерпретаций психолога, передаваемое изменениями шрифта, дублированием знаков препинания и т.д. («согласна что приемы запрещенные, а как по другому...??? или спустить на тормозах, будь что будет ??»). Общая доля взаимодействия в области негативных эмоций составляет 3%, и доля индивидуальной вербальной активности каждого из участников консультации также составляет по 3%.

Следующей по степени выраженности оказалась область позитивных эмоций, к которой относится 9% всего вербального взаимодействия. При этом у клиентки на нее приходится 8% всей текстовой продукции, у психолога эта доля несколько выше, 11%. К этой области отнесены приветственные и прощальные фразы участников консультации; со стороны клиентки это также выражение благодарности и апелляция к статусу и опыту психолога («Вы дипломированный психолог, Вы такого на своем веку повидали, и как женщина и как человек...»), со стороны психолога – слова поддержки («Мне очень приятно это читать») и проявление сочувствия («Я сочувствую Вашему состоянию...»). Очевидно, что бóльшая активность психолога в этой области связана с тем, что она, как профессионал, больше внимания уделяет средствам установления контакта и поддерживания доброжелательной атмосферы в ходе консультирования, на что клиент с готовностью откликается.

В области постановки проблем, которая занимает 20% всей коммуникации, психолог проявляется значительно активнее, чем клиентка. Доля непосредственных обращений клиентки к психологу с просьбой высказать мнение, дать совет, предоставить информацию или сориентировать занимает только 9% в общей коммуникации клиента («...я на перепутье, как сделать правильно, и я соглашаюсь с Вами, принимаю ваш совет»). У психолога доля таких обращений значительно выше и составляет 34% вербальной активности. При этом следует отметить, что данный показатель включает большое количество вопросов психолога к клиентке. Вопросы при этом формально относятся к области постановки проблем (категория В2 – «Просьба высказать мнение, оценку, анализ, чувства партнера»), но по сути представляют категорию области решения проблем (Б1 – «Предложение, указание, совет, ориентирование партнера, подразумевающее его автономию») («Какой результат этой темы был бы

для Вас хорошим?»). Большинство вопросов психолога получило двойную маркировку – В2 и Б1.

Наконец, самая значительная доля вербальной активности приходится на область решения проблем (68%) – именно в этой области сосредоточено взаимодействие между клиенткой и психологом в рассматриваемой консультации, при этом активность клиентки в 1,94 раза выше, чем у психолога. К этой области относится 80% всех высказываний клиентки и 56% – психолога. Столь высокая клиентская активность естественна для такого вида взаимодействия, как психологическое консультирование, т. к. именно материал клиента служит основой для поиска решения его трудностей.

Распределение высказываний участников консультации по трем категориям, в совокупности составляющим область решения проблем, крайне неравномерное, что проиллюстрировано отдельным графиком, представленным на Рис. 2.

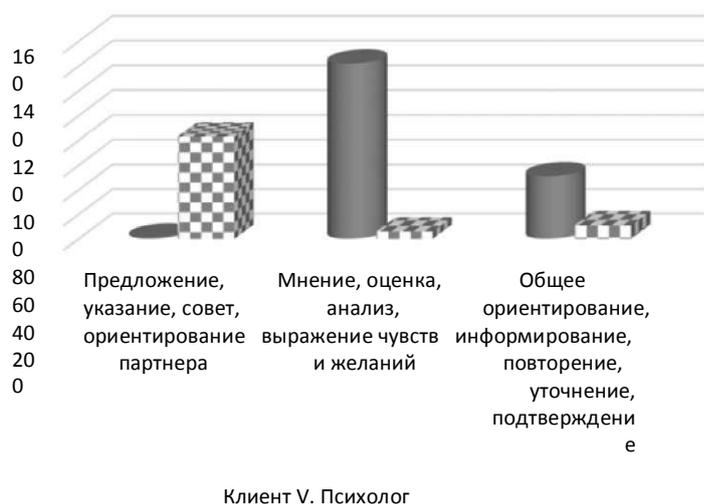


Рис. 2. Распределение вербальной активности клиента и психолога по категориям, составляющим область решения проблем

На Рис. 2 видно, что клиентка существенно более активна, чем психолог, в категориях Б2 – Выражение мнения, оценки, анализ, выражение чувств и желаний (в 23,7 раз) – и Б3 – Общее ориентирование, информирование, повторение, уточнение, подтверждение (в 4,7 раз). Рассказывая о своих затруднениях, она не только подробно описывает ситуацию (Б3), но и откровенно делится своим мнением, говорит о чувствах (Б2) («... у меня прямо сердце болит, от этой ситуации, и что это сделал мой сын (не могу поверить!)»). Это крайне позитивный аспект данной консультации, который обусловлен, очевидно, и подготовленностью клиента, и компетентностью психолога. При этом в категории Б1 – Предложение, указание, совет, ориентирование партнера, подразумевающее его автономию – отмечается значительное

преобладание активности психолога по сравнению с клиенткой (в 83 раза). Примечательно, что лидирование психолога в основном мягкое, в виде точных и тонких вопросов, подводящих клиентку к самостоятельным выводам (*Например, вопрос психолога: «...станете ли Вы доверять человеку, который тайком читает Вашу личную переписку?...»*).

В целом важно отметить, что удельный вес проблемно-ориентированных областей взаимодействия (постановка проблем и решение проблем) значительно выше, чем областей, связанных с отношениями между партнерами по коммуникации (позитивных и негативных эмоций) – 88% и 12% соответственно. Можно предположить, что это соотношение было бы другим для консультации в другой модальности. Напомним, что при отсутствии акцента взаимодействия на отношениях между психологом и клиенткой в данной консультации, чувствам клиентки по поводу ее ситуации уделялось достаточно внимания как в ее собственных высказываниях, так и в вопросах, конфронтациях и интерпретациях психолога.

Консультация завершается признанием клиенткой нового видения ситуации и нового представления о своем поведении в ней, а также словами благодарности психологу. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что данная консультация оказалась результативной, с положительным эффектом.

Анализ вербальной деятельности в ходе данной консультации с применением категорий структурированного наблюдения Р. Бейлза позволяет выдвинуть гипотезы о том, что эффективное взаимодействие психолога с клиентом обеспечивается следующими составляющими:

- Вербальная активность клиента выше активности психолога.
- Область негативных эмоций сведена к минимуму, конфронтации психолога немногочисленны и аккуратны.
- Присутствует область позитивных эмоций – психолог заботится о контакте, доброжелательной атмосфере, поддержке клиента.
- Проблемо-ориентированные области взаимодействия преобладают над областями эмоций.
- Область решения проблем преобладает над областью постановки проблем.
- В области решения проблем преобладает активность клиента.
- Активность психолога в области решения проблем сосредоточена на ориентирования партнера, подразумевающее его автономию, с ненавязчивым лидированием в форме вопросов, подводящих клиента к собственному решению.

Проверить данные гипотезы предполагается в ходе исследования, предусматривающего анализ текста значительного количества консультаций как с положительным, так и с отрицательным результатом.

Таким образом, методика Р. Бейлза может быть полезна для анализа взаимодействия «психолог-клиент» и может использоваться в качестве исследовательского и учебного инструмента, однако нам представляется целесообразным следующие шаги по ее адаптации для данного применения:

- Категорию А1 разбить на подкатегории согласно перечисляемым Р. Бейлзом проявлениям положительных эмоций (А1а, А1б и т.д.) и добавить к ним подкатегории формальной вежливости и поддержки.
- В категорию Б2 выделить подкатегории мнения, оценки, анализа, ввести отдельные категории выражения эмоций, выражение отношения, выражения желаний, выражения мотивов.
- Категории А2, Б1, Б3, а также все категории области постановки проблем и области негативных эмоций разбить на перечисляемым Р. Бейлзом подкатегории.

Нам представляется, что контент-анализ текста психологических консультаций с использованием в качестве категорий выделенных Р. Бейлзом областей с выше перечисленными модификациями может стать полезным инструментом для исследования эффективности психологического консультирования, сравнения подходов к консультированию в разных модальностях, обучения студентов психологическому консультированию, супервизии практикующих психологов и профессионального саморазвития и самоконтроля психолога-консультанта.

Список литературы

1. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 2007. – 208 с.
2. Бобкова М. Г. Методика анализа вербального взаимодействия субъектов консультационного процесса // Консультативная психология и психотерапия, 2013, №4. – с. 119-132.
3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая терапия. – М.: "Академический проект", 2010. – 464 с.
4. Парсонс Т., Бейлз Р. Ф., Шилз Э. А. Рабочие тетради по теории действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. 2008. Том II. Вып. 1(2). – стр. 248-249.
5. Ягнюк К. Анатомия терапевтической коммуникации. Базовые навыки и техники. Учебное пособие. – М., Когито-Центр, 2014. – 176 с.

УДК. 159.923

Гумеров Д. В.,
Уфа (Россия)

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ДИАЛОГА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

В статье рассматриваются особенности представлений госслужащих об особенностях их профессионального общения и деятельности. Анализ экспериментальных сочинений испытуемых с помощью факторного анализа показал, что их профессиональное взаимодействие можно рассматривать как проявления общения, однако, это общение не является диалогом.

Ключевые слова: *общение, диалог, государственные служащие, психосемантика, факторный анализ*

The article features representations of state employees about the features of their professional communication and activities. Analysis of the experimental works of the subjects using factor analysis showed that their professional interaction can be seen as a forms of communication, however, this discourse is not a dialogue.

Keywords: *communication, dialogue, civil servants, psychosemantics, factor analysis*

В любой профессии, даже, казалось бы, далекой от организации непосредственных контактов, диалог имеет важное значение, так как профессиональная деятельность предполагает ее организацию, служебное взаимодействие. Не придуманы еще способы решения деловых проблем, конфликтов, кроме известного универсального средства – диалога, который, как известно, ориентирован на полезный результат. Нас заинтересовало, в этой связи, какими качествами должен обладать эффективный государственный служащий (а значит, и способный к организации продуктивных взаимодействий и диалогу).

Мы посчитали необходимым использовать в нашем исследовании психосемантический подход, который позволяет предложить собственную схему анализа эмпирических данных об индивидуальных различиях. Суть их заключается в том, что техника шкалирования субъективных пространств освобождает данные исследования от влияния системы значений исследователя [4]. Если в традиционном подходе индивид рассматривается как некая точка в пространстве диагностических параметров, заданных исследователем, то в психосемантике индивид сам

оказывается носителем пространства, заданного им самим. По мнению психологов, психосемантика является экспериментальным направлением и не претендует на статус систематизированной теории, как например, когнитивная психология. Ее предметом являются *субъективные системы значений*, а основным методом – многомерное шкалирование – построение субъективных семантических пространств.

Как пишет по этому поводу А.Г. Шмелев, «построение субъективных пространств не заменяет собой построения теории так же, как аэрофотосъемка не заменяет собой теории географии или геологии» [4]. В психологическую науку психосемантика приносит с собой новую схему анализа эмпирических данных об индивидуальных различиях. Психосемантика реконструирует *индивидуальную систему значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других людей, самого себя*, а также изучение ее генезиса, строения и функционирования [3; 4]. Субъект постоянно что-либо классифицирует, оценивает, шкалирует, выносит суждения о сходстве и различии объектов. Иными словами, психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого.

В процессе проведения диагностики и математической обработки полученных данных нами были использованы факторный анализ и критерий Спирмена. Для составления семантического дифференциала, следуя логике измерений В.Ф. Петренко, мы провели *сочинение*, в котором наши испытуемые выделяли значимые для эффективного государственного служащего качества, а также характеристики карьерных ориентаций.

Выборка государственных служащих включала в себя 86 человек испытуемых.

Результаты факторного анализа личностных качеств государственных служащих (выборка госслужащих) представлены в таблице 1

Таблица 1

	Фактор 1
коммуникабельность	-0,831305
автономия	-0,865601
организованность	-0,844578
самореализация	-0,907676
саморазвитие	-0,755297
деловые качества	-0,715948
добросовестность	-0,845135
интеллект	-0,582188
целеустремленность	-0,719396
честность	-0,812222

работоспособность	-0,628408
Общ.дис.	6,685906
Доля общ	0,607810

Из данной таблицы мы видим государственные служащие наряду с самореализацией, саморазвитием, добросовестностью, честностью, целеустремленностью выделяют деловые качества, организованность, коммуникативность и автономию. Этот «набор» качеств государственного служащего можно назвать, на наш взгляд, **социальной активностью**, так как здесь мы видим не просто ценностные приоритеты, но и «выход» выделенных качеств в реальную деятельность.

Что касается другого дифференциала в выборке государственных служащих, то мы здесь имеем следующее.

Результаты факторного анализа социально-психологических характеристик карьерных ориентаций государственных служащих (выборка госслужащих)

Таблица 2

	Фактор 1	Фактор 2
Образованность	0,799621	0,317517
продвижение по службе	0,311974	-0,240717
Благополучие	0,000071	0,111595
Стабильность	0,671285	0,048356
польза обществу	0,319853	-0,121990
Общительность	0,713312	0,292884
Статус	0,180006	-0,833413
уважение к людям	0,384242	-0,544700
решительность	-0,130426	0,167505
Общ.дис.	1,995519	1,293549
Доля общ	0,221724	0,143728

В выборке государственных служащих мы выделяем следующие факторы: образованность и общительность. Это позволяет нам сделать вывод о том, что государственные служащие должны быть ориентированы на профессионализм, компетентность, которые они должны уметь реализовывать в их профессиональной деятельности. Данный фактор мы можем обозначить, как умение реализовывать свои знания в деловых и межличностных контактах, то есть **реализация знаний и опыта в контактах**.

Таким образом, мы получили следующие факторы. В выборке государственных служащих значимый фактор уже несколько иной: **социальная активность**. Что же касается карьерных ориентаций

государственных служащих, то фактор **реализаций знаний и опыта в контактах** также не свидетельствует о приоритете в деятельности госслужащего направленности на людей. Их работа, видимо, носит, в основном, безличностный характер. О человеке они говорят в третьем лице, не обращаясь непосредственно к нему самому. Более того, проверив полученные нами результаты по шкале лжи (выборка госслужащих), мы выявили, что по результатам математической обработки данных по критерию Спирмена выявлена значимая взаимосвязь между показателем макиавеллизма (лжи, манипуляции) с честностью.

Результаты математической обработки взаимосвязи шкалы МАК-шкалы и личностных качеств по критерию Спирмена (выборка госслужащих)

Таблица 3

	показатель макиавеллизма
честность	-0,465259

Как видим из таблицы, связь отрицательная, достаточно сильно выраженная (-0,46), она свидетельствует о том, что чем более в ответах испытуемых выражены неискренность, склонность ко лжи и манипуляции, тем менее честными, искренними и правдивыми являются их ответы. То есть, мы можем судить о том, что в своих ответах на вопросы семантического дифференциала наши испытуемые могут быть неискренними, склонными к приукрашиванию и стремлению к стандартам.

Полученные значимые результаты по шкале лжи некоторым образом укрепили нас в наших выводах, так как выявлена взаимосвязь между макиавеллизмом и честностью. Связь отрицательная, что прозрачно свидетельствует о том, что чем более в ответах выражены неискренность и склонность ко лжи, тем менее честными наши испытуемые являются.

По всем признакам мы не можем считать, что наши испытуемые способны к организации живого, постоянно рождающегося диалога. Социальная активность, которую продемонстрировали государственные служащие, отнюдь не преследует цели реализовать подлинный диалог, в который испытуемые были бы лично включены. Выделенный нами фактор социальной активности однозначно предполагает диалог формальный, ориентированный на быстрое реагирование на ту или иную проблему, и отнюдь не на ее решение. Другой фактор также не претендует на глубину настоящего диалога и даже не предполагает его, так как государственные служащие довольствуются только лишь организацией контактов.

Определенной интриги добавляет и весьма интересный результат по шкале макиавеллизма, согласно которой ответы государственных

служащих характеризуются неискренностью, исходя из чего можно сделать вывод некоей двойственности в профессиональной позиции государственных служащих, порождающей недоверие к себе и к другим при внешнем благополучии.

Таким образом, о способности государственных служащих к диалогу мы можем говорить с некоторыми ограничениями, и речь здесь скорее идет не о диалоге как таковом, а о способности испытуемых организовывать контакты, которые значимо отличаются от диалога поверхностностью, ситуативностью, нечеткой ориентированностью на продуктивное общение и полезный результат.

Список литературы

1. Михайлов, Г.С. Личность руководителя и условия успешного управления / Г.С. Михайлов // Народное образование. – М.: 2002. – №1. – С. 105-110.
2. Молл, Е.Г. Менеджмент: организационное поведение / Е.Г.Молл. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 160 с.
3. Петренко, В.Ф. Методология экспериментальной психосемантики. Смысл и выражение: контрверзы современного гуманитарного знания / В.Ф. Петренко// Издание XXI век. – Самара, 2002. – С.57 – 66.
4. Шмелев, А.Г. Традиционная психометрика и экспериментальная психосемантика: объектная и субъектная парадигмы анализа данных. / А.Г. Шмелев // Вопросы психологии. – №5. – 1982. – С.34-46.

© Гумеров Д.В. , 2015

УДК 316.61

Дубниченко В.Ю.,
Руссавская П.Э.,
Москва (Россия)
Дубовицкая Т.Д.,
Уфа (Россия)

СОЦИАЛЬНО-ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГОВО- ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА МОЗАРТИКА

В контексте рассмотрения проблем социализации как особого типа коммуникации в статье представлена инновационная социально-интеллектуальная игровая технология «Мозартика», позволяющая в игре реализовать социогенную потребность индивида быть творческой личностью.

Ключевые слова. *Мозартика, социализация, социальная технология, коммуникация, картина мира, экзистенция, творчество, социокультурный опыт.*

In the context of consideration of the problems of socialization as a special type of communication paper presents an innovative social and intelligent gaming technology «Mozartika» that allows the game to realize sociogenic needs of the individual to be creative.

Keywords. *Mozartika, socialization, social technology, communication, world, existence, creativity, socio-cultural experience.*

Для современного человека, как показывают многочисленные исследования, жизнь перестает быть экзистенцией. Отказываясь от собственных экзистенциальных переживаний, заменяя их предметными переживаниями, индивид погружается в экзистенциальный вакуум, вследствие чего целостность картины мира у индивида деформируется, ее содержание обесценивается, упрощается. Картина мира из внутренней превращается в наблюдаемую, из динамичной, творческой в статичную. Возможность диалога в пространстве такой картины стремится к нулю, отношение Я-мир, Я-Другой больше не является экзистенциальной потребностью.

Одной из причин такой тенденции, возможно, является то, что социализация индивида, как функциональное состояние, необходимое для жизни в обществе, становится проблемной из-за нивелирования эмоционально-чувственных универсалий как экзистенциальности. Поскольку люди взаимодействуют в своей деятельности как акторы, то социализация вполне может быть понята как сложная система интеракций, в которых акторы выступают как субъекты особого рода жизнедеятельности, имеющей характер обмена смыслами, влияющими в результате на поведение самих акторов [7]. Тем самым, взаимодействуя, индивид производит существенные изменения в других индивидах и в себе самом как «другом». По этой причине любые отношения содержат в себе экзистенциальные риски, связанные со страхом утери своей идентичности или с невозможностью осуществления само-реализации. В социальных отношениях такие риски обусловлены ослаблением или даже разрывом связей индивида со своей социокультурной средой.

Ключевым фактором процесса социализации, как имманентного права индивида на саморазвитие, самоопределение и самоактуализацию, в современных условиях должны стать социальные технологии, способствующие творческому вхождению в общую гуманитарную культуру через приобщение к ценностям мировой и национальной культуры. Человеку необходимо вернуть возможность построения своего мира в мире других, построения концепции Другого, и осуществить такое построение он может только через Встречу с собой, через преодоление разобщенности со своим Я. Лишь при таком условии индивид

социализируется и становится личностью.

Задача, следовательно, заключается в разработке таких социальных технологий, в которых личность вступала бы в диалог с Другими, руководствуясь нравственным императивом и конструируя такой диалог в пространстве своей собственной картины мира и объективируя ее содержание в творческом акте самореализации, творческом самовыражении. Принципы диалогизма, intersубъективности становятся ведущими условиями человеческого бытия.

Таким образом, экзистенциальные и гуманистические проблемы социализации имеют свое решение, во-первых, в рамках концепции коммуникативно-информационного обмена: во-вторых, такой обмен должен обязательно учитывать социокультурный контекст; в-третьих, самоактуализирующаяся личность, участвуя в этом обмене, не может не быть личностью творческой, креативной.

Люди взаимодействуют, осуществляя процессы передачи информации, на основе которой они конструируют свои отношения. Собственно, социализация и есть коммуникация экзистенциальной направленности, коэкзистенциальное общение. Коммуникация – это необходимое условие жизни человека и порядка в обществе. Но, поскольку в отношениях люди обмениваются содержанием своих картин мира, социализация как персонализация личности может быть затруднена или даже блокирована коммуникативными барьерами, препятствующими обмену информацией в условиях исполнения права на социальное творчество.

Но при каких условиях личность, участвуя в коммуникативных процессах, осуществляет объективацию и перестройку ценностного содержания своей картины мира как субъект творческого процесса? Потребность в самоактуализации не просто социогенна, она, как это показал А.Маслоу, онтична, и хотя единой модели самореализации не существует, возможно, существует такая форма коммуникации, в которой творческое начало в субъекте реализуется универсальным образом?

Единой теории коммуникации пока не существует, теорий на данный момент 249 [6, с.36], для наших задач интерес представляют два подхода к проблеме коммуникации — условно это Торонтская школа и школа Паоло Альто, представившая теорию метакоммуникации.

Коммуникация осуществляется людьми на трех основных уровнях:

- 1)информативном;
- 2)содержательно-смысловом (семантическом);
- 3)поведенческом (прагматическом).

На протяжении длительного времени в теории коммуникации акцент, в основном, делался на содержании сообщения. Но вот в Торонтской школе теории коммуникации (М.Маклюэн), считается, что само средство

коммуникации является сообщением, носитель информации это уже послание. М.Маклюэн говорил о медиа-средствах, однако компьютерная революция (до которой М.Маклюэн не дожил) самого коммуникатора превратила в средство передачи информации, сам человек и есть послание. И тогда любое используемое средство передачи информации, в том числе изображение, есть средство «саморасширения» человека [4].

В американской школе психологии (П.Вацлавик и др.) упор делается на метакоммуникационное взаимодействие, в котором как раз и раскрывается смысл существования, поэтому наиболее важен в коммуникации именно поведенческий компонент. Так, одна из эмпирически выведенных аксиом коммуникации гласит, что в процессе коммуникации не только передается информация, но одновременно определяется характер отношений между коммуникаторами. Согласно другой аксиоме, в человеческой коммуникации объекты представлены двумя основными способами — или с помощью рисунков, или с помощью слов. Соответственно, первый способ можно обозначить как аналоговый, второй — как цифровой способ передачи информации (влияние компьютерных технологий несомненно) [2, с.56-64].

Таким образом, оба подхода признают особую роль в коммуникации изображения, рисунка: а) это уже сообщение, «расширяющее» человека; б) способ передачи информации, требующий декодирования. Еще М.Бахтин, давая характеристику культурно-художественным явлениям, признавал, что общение носит не только вербальный характер.

Человек способен не только воспринимать рисунок, образ как послание, но и сам создавать такие послания, выражая в них содержание своей внутренней картины мира, творить. Исследованиями установлено, что творческий акт зачастую основывается на некоторых образах и представлениях, далеко не всегда осознаваемых. И тогда возникает потребность в осмыслении, интеллектуальном переживании содержания творческого акта. Именно в творчестве осуществляется самоопределение личности, активизируется индивидуальность, и в пространстве диалога Я-мир и Я-Другой личность подключается к социокультурному пласту общественной жизни, творчество являет себя как феномен коммуникации.

Однако, далеко не всякая коммуникация имеет универсальный социокультурный характер, и не всегда в коммуникации переживаются экзистенциальные феномены. Коммуникация универсально-творческого типа должна соединить в себе три аспекта – онтолого-гносеологический, аксиологический и этический, и все это должно являть себя в творческом диалогическом акте. Так, например, через интеллектуальное переживание экзистенциальных феноменов творчество для творца само становится экзистенциальной ценностью.

В ряду творческих феноменов, имеющих двойственный характер –

экзистенциальный и коммуникативный – особое место занимает игра. В социальных науках до сих пор нет единого мнения: игра – это средство культуры или средство коммуникации. В то же время, если игра удовлетворяет следующим условиям – она интерактивна, приобщает к социокультурному опыту человечества, активизирует и перестраивает систему ценностей, в ней осуществляется самореализация на основе творческого отношения к своему Я – то такая игра, как вид деятельности, уже сама по себе является социальной технологией коммуникативного типа.

Феномен игры подробно исследован в социальных науках, существуют и применяются самые различные игровые технологии, круг которых постоянно расширяется. Около десяти лет назад к ним добавилась инновационная социально-интеллектуальная игровая технология настольного типа под названием «Мозартика» (автор и разработчик московский математик и художник П.Э.Руссавская).

Само название возникло от двух понятий: мозаика (игра, в которой сюжет выкладывается из фрагментов) и арт (выражение внутреннего творческого состояния средствами искусства).

Принципиально новым в Мозартике является то, что в играх осуществляется творческое вхождение играющего в пространство культуры, содержание которой автор игры «свернул» в формы, зафиксированные в мировом искусстве. В игре через освоение смыслового содержания форм происходит приобщение к ценностно-смысловому содержанию культурно-исторического опыта человечества. Формируется и закрепляется чувство причастности к мировой и национальной культуре, исторической значимости гуманистических ценностей. Под интеллектуально-творческим и эмоциональным воздействием игр Мозартики конструируется и разворачивается диалог Я-Мир, Я-Другой.

Методика технологии Мозартика включает три этапа: подготовительный (знакомство с игрой), игровой, этап обсуждения. Значимые результаты методика дает при использовании всего комплекса игр, из которых состоит предметная часть данной технологии: «Витражи», «Усадьба», «Городок», «Дорога в Космос», «Космос», «Туманы», «Русское чудо – Москва VII в.», «Павлин», «Чудо-дерево».

Как показывает опыт работы с играми, применение Мозартики позволяет решить следующие задачи: преодоление поведенческих стереотипов и расширение диапазона творческих способностей личности; вытеснение негативных образов картины мира позитивными; осуществление позитивного контакта внутреннего мира играющего с мирами других, как непосредственно с мирами других участников игры, так и опосредовано, с мирами Других, через усвоение исторической значимости культурных ценностей, независимо от различия культур.

Отмеченные особенности Мозартики позволяют квалифицировать ее как коммуникативно-социальную технологию универсального типа.

Мозартика может эффективно применяться и применяется в таких областях, как: педагогика (творческое развитие личности, воспитание ценностных приоритетов); культура (мирокультурные технологии, контакт разных культур, освоение культурного опыта человечества); психологическая профилактика и реабилитация (медико-психологическая, психологическая, социальная); сфера семьи (повышение внутренней ресурсности семьи, коррекция семейных отношений).

Мозартика также может быть использована и как форма в коучинговой работе: наблюдая за играющим и анализируя сделанные им выкладки, специалист может осуществить диагностику внутренней картины мира играющего и помочь тому осознать ее содержание. Игра уже достаточно хорошо представлена и апробирована специалистами различных российских центров по работе с детьми и молодежью [1;5], но ее потенциал реализован еще не в полной мере и нуждается в серьезном научном исследовании силами психологов, социологов и культурологов.

Список литературы

1. Болотова Н.П. Мозарт–терапия в практической деятельности // Прикладная психология и психоанализ, 2007. № 3-4. – С. 19-30.
2. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций. – М., 2000. – 320 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1993. – 93 с.
4. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М., 2003. – 464 с.
5. Павлов Е.А. Особенности использования технологии «Мозартика» в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ослабленным здоровьем // Вестник КГУ им. Некрасова. 2013. Том 19. – С.137-139.
6. Anderson J.A. Communication Theory: Epistemological Foundations. – NY., 1996. – 259 с.
7. Baxter L.A. Relationships as dialogues. Personal Relationships. – NY., 2004. – С.1-22.

УДК 159.9.072.59

Дубовицкая Т.Д.,
Тулитбаева Г.Ф.
Уфа (Россия)

СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНАЯ УСТАНОВКА КАК ПРЕДИКТОР ДИАЛОГА

Социально-перцептивная установка определяется как предрасположенность субъектов общения воспринимать, оценивать и действовать по отношению друг к другу определенным образом. Функции социально-перцептивной установки: когнитивная, экспрессивно-оценочная, социально-приспособительная (утилитарная), психологической защиты. Представлена авторская методика диагностики социально-перцептивной установки личности по отношению к другим людям.

Ключевые слова: установка, социально-перцептивная установка, позитивное отношение, негативное отношение.

Socio-perceptual installation is defined as the predisposition of the subjects of communication to perceive, evaluate and act in relation to each other in a certain way. Functions of social-perceptual installation: the socio-adaptive (utilitarian), cognitive, expressive-evaluative, psychological protection. Presents the author's technique of diagnostics of social-perceptual attitudes of individuals towards other people.

Keywords: setting, socio-cognitive setting, positive attitude, negative attitude.

Диалог как совместная речевая деятельность двух или более лиц, представляющий собой обмен высказываниями по какому-либо вопросу, может носить различный характер, качество которого в определенной степени обусловлено особенностями социально-перцептивных установок партнеров по общению, имеющихся у них в отношении друг друга до вступления в диалог, а также формирующихся в процессе диалога. В этой связи принято говорить о контекстуальной, ситуативной обусловленности диалога, накладывающей значительный отпечаток на отношение к партнеру по общению, стремление к пониманию и взаимопониманию с ним.

Рассмотрим, что такое социально-перцептивная установка, какими особенностями она характеризуется, как исследуется и как влияет на характер протекания диалога.

В психологических исследованиях представлено понятие перцептивной установки. Согласно определению Р. Шиффера, это «готовность определенным образом – беспристрастно или предвзято –

отреагировать на ситуацию, организованную определенным образом» [10]. По А. Маклакову, «перцептивная установка – готовность воспринимать то, что вы ожидаете увидеть» [3, с.153]. Как видим, перцептивная установка в данных определениях не дифференцируется по объектам. В силу особой значимости «человека» как объекта восприятия имеет смысл, на наш взгляд, говорить о социально-перцептивной установке, которая, в частности, определяется как «стереотипы восприятия социально значимых объектов (например, наличие татуировок интерпретируется как признак криминализованной личности)» [9]. Данное определение требует все же конкретизации и содержательного наполнения для успешного решения прикладных социально-психологических проблем, возникающих в ситуации межличностного (межгруппового) взаимодействия.

Социально-перцептивная установка рассматривается нами как предрасположенность субъектов общения воспринимать, оценивать и действовать по отношению друг к другу определенным образом. Социально-перцептивная установка практически всегда проявляется у субъектов в ситуациях диадического общения, межличностных отношений (муж-жена, родители-дети, учитель-ученик, начальник-подчиненный и т.п.), выступая одной из составляющих когнитивного компонента культуры отношения людей друг к другу. Данная установка формируется на основе предыдущего опыта общения с людьми и выполняет следующие функции:

- *социально-приспособительную* (утилитарную): обуславливает характер поведения субъектов по отношению друг к другу;
- *когнитивную*: упрощает взаимную ориентацию на основе сложившегося мнения друг о друге;
- *экспрессивно-оценочную*: проявляется в специфических эмоционально окрашенных мнениях и высказываниях в адрес друг друга;
- *психологической защиты*: предохраняет субъектов от внутренних конфликтов, поддерживает их самооценку.

Социально-перцептивная установка может быть положительной (позитивной), отрицательной (негативной) и неустойчивой (неопределенной); она проявляется в отношениях к конкретным людям, с которыми человек взаимодействует, а также может носить глобальный характер, проявляться в целом к людям и миру, накладывая отпечаток на все поведение человека. И этому есть определенные предпосылки. Согласно Э. Эриксону [11], уже на первом году жизни у ребенка складывается либо «базисное доверие», либо «базисное недоверие» к матери, другим людям, окружающему миру, которое в значительной степени отражается на его последующей жизни. Причем недоверие друг другу, критическое отношение к другим и ожидание ответного негативизма настолько распространены в мире, что порой выходят за рамки здравого смысла. Человек живет с представлением о том, что мир и другие люди злы

и вряд ли от них можно ожидать что-либо хорошее, в силу чего человек во всех жизненных ситуациях ждет прежде всего проявления негативизма в свой адрес и готовится к ответным защитным действиям. В последующем, накапливая определенный жизненный опыт, человек может прийти к пониманию того, что мир и другие люди могут быть добры к нему и с ними можно иметь дело, в том числе проявлять ответное доброжелательное отношение, но подобная смена социально-перцептивной установки может растянуться на многие годы.

Демонстрация глобальной позитивной социально-перцептивной установки по отношению к людям представлена в диалоге Иешуа и прокуратора в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Иешуа всех называет добрыми людьми самого прокуратора («Добрый человек, поверь мне!») и тех людей, которые его оклеветали («Эти добрые люди ... ничему не учились и все перепутали»), и палача кентуриона Марка по прозвищу Крысобой («А вот, например, кентурион Марк, его прозвали Крысобоем, – он – добрый? Да, – ответил арестант, – он, правда, несчастливый человек»). Для позитивной социально-перцептивной установки по отношению к другим людям (в соответствии с функциями социально-перцептивной установки) свойственны:

1) готовность доверять, помогать и замечать положительные особенности в их поведении;

2) умение видеть позитивный потенциал, вера в способности людей развиваться и достигать более высоких результатов;

3) эмоциональное принятие, доброжелательность, эмпатия;

4) стремление сохранять конструктивные отношения с окружающими, готовность оказывать необходимую поддержку, а также избегать критики в адрес других людей.

Для негативной социально-перцептивной установки по отношению к другим людям свойственны:

1) подозрительность, ожидание негативного отношения к себе, готовность видеть прежде всего отрицательные проявления в поведении окружающих, игнорирование их успехов и достижений;

2) навешивание негативных ярлыков, принижение уровня способностей;

3) эмоциональное неприятие, критика, ирония, злорадство;

4) обвинения в адрес других используются для оправдания своих негативных действий (агрессии) в отношении их.

Установка по отношению к другому человеку вместе со всеми своими проявлениями может меняться в зависимости от обстоятельств. Ярким примером смены установки может служить ситуация, представленная в одной из восточных притч о том, как у человека пропал топор, и он подумал, что его украл сын соседа. Глядя на то, как сын соседа идет, он все больше убеждался, что у него походка укравшего топор. Лицом он тоже смахивал на укравшего топор, разговаривал, как укравший топор. Все его

дела и поступки были точь-в-точь как у укравшего топор. Но как-то человек взялся копать в овраге и нашел свой топор. На следующий день, он опять пригляделся к сыну соседа, ни в его движениях, ни в его внешности он не обнаружил ничего, что напоминало бы укравшего топор. Изменились обстоятельства, изменился человек и изменилось его отношение к сыну соседа.

Важное значение для коррекции и развития личности имеет диагностика социально-перцептивной установки. Осознание своей социально-перцептивной установки может выступать основой обоснования и саморегуляции своего отношения и поведения к другим людям. В этой связи в психологической науке разработаны методики исследования различных установок по отношению к другим людям.

Одной из наиболее известных является методика измерения родительских установок и реакций (опросник PARY, авторы Е. Шефер, Р. Белл), касающаяся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье [5]. Также можно отметить методику «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» (автор В. В. Бойко [6]), предназначенную для выявления негативных коммуникативных видов установок личности по отношению к другим людям. К данным видам установок относятся: завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них; открытая жестокость в отношениях к людям; брюзжание – склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами. Методика также позволяет выявить обоснованный негативизм в суждениях о людях и негативный личный опыт общения с окружающими. «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (автор О. Ф. Потемкина) [4] направлена на выявление социально-психологических установок на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свобода – власть», «труд – деньги». Все представленные методики имеют вид опросников, содержащих набор суждений и характеристик поведения, с которыми испытуемый соглашается или нет.

В разработанной нами диагностической методике в качестве стимульного материала выступили пословицы народов мира. Данная форма народного творчества содержит как правило в себе какую-либо мысль, вывод, а также носит поучительный характер. Отражая обобщенный человеческий опыт, пословицы формируют культуру поведения и стиль жизни (например: «не красна изба углами, а красна пирогами»; «без труда не выловишь и рыбку из пруда»; «цыплят по осени считают»; «шило в мешке не утаишь»), помогают человеку понять и объяснить поведение других людей, в том числе и такое, которое не всегда является конструктивным и позитивным в глазах окружающих (например: «яблоко от яблони недалеко падает»; «на воре и шапка горит»), а также

формируют определенные убеждения, взгляды, которые могут помочь избежать неожиданных неприятностей от других людей (например: «от добра добра не ищут»). При этом не со всеми пословицами можно согласиться. В ряде случаев они носят оттенок негативизма и злорадства («человек человеку волк», «добро должно быть с кулаками», «красно говорит, а сам зло творит»).

Знакомство человека с пословицей либо актуализирует у него соответствующий жизненный опыт и тогда он соглашается с пословицей, либо противоречит его жизненному опыту, внутренним убеждениям и тогда человек не соглашается с ней. Тем самым, согласие с одними пословицами и несогласие с другими позволяет выявить присущие человеку внутренние установки, которые определяют его поведение в определенных ситуациях.

В ходе разработки методики использовались пословицы, в которых представлены особенности человеческих взаимоотношений. В качестве литературных источников использовались электронно-справочные материалы, размещенные в информационной сети Интернет [7], [8] и содержащие тематические подборки пословиц и поговорок народов разных стран.

Первоначальный вариант методики включал 31 пословицу. После проведения психометрической проверки было исключено 15 пословиц, имевших однотипные ответы, а также отрицательную корреляцию. Итоговая версия методики состоит из 16 пословиц. Математико-статистическая обработка осуществлялась с помощью программного пакета SPSS 13.0. Испытуемому предлагалось внимательно прочесть каждую пословицу и выразить свое «согласие» или «не согласие» с ней, поставив напротив знак, соответствующий его мнению. Психометрическая проверка методики заключалась в выявлении нормальности распределения, в проверке внутренней согласованности ответов, ретестовой надежности, конструктивной валидности, содержательной валидности. Для вычисления корреляций использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона, для вычисления коэффициента надежности-согласованности использовалась формула Кронбаха.

Конструктивная валидность определялась с помощью вычисления корреляции показателей разрабатываемой методики с показателями следующих методик: «Субъективная оценка межличностных отношений» (автор С.В. Духновский [2]), содержащей следующие шкалы: напряженность отношений, отчужденность, агрессивность и конфликтность; «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» (автор В.В. Бойко [6]), содержащей шкалы: завуалированная жестокость в отношениях к людям, открытая жестокость в отношении к людям, обоснованный негативизм в суждениях о людях, брюзжание,

негативные личный опыт общения с окружающими; «Диагностика принятия других» (автор В. Фей [1]).

Выявленные корреляции позволили сделать вывод, что, чем более выражена у человека позитивная социально-перцептивная установка по отношению к людям, тем более характерно для него принятие и интерес к другим людям и тем в меньшей степени он проявляет в межличностных отношениях и диалоге, в частности, напряженность, конфликтность, агрессивность, жестокость, брюзжание, и тем меньше ему свойственен негативный личный опыт общения с окружающими.

Соответственно, негативная социально-перцептивная установка по отношению к людям сопровождается напряженностью в отношениях (эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, гнетущие чувства), конфликтностью (наличие противоречий, противостояния, противоборства с другими), агрессией (склонность подчинять других, доминировать над ними, эксплуатировать, контролировать, проявлять резкость, грубость), открытой жестокостью и неприятием других людей. Выявленные характеристики произвольно проявляются и в ситуации диалога. Знание характера социально-перцептивных установок дает нам понимать, чем может быть обусловлен деструктивный характер диалога и что необходимо делать для того, чтобы он был конструктивным.

Список литературы

1. Диагностика принятия других (В. Фей) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002, с.157-158.
2. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. М.: Речь, 2009.
3. Маклаков А. Общая психология. СПб.: 2008. с.153
4. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. С.641-648.
5. Методика PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл; адаптация Т. В. Нещерет) / Психологические тесты. Ред. А. А. Карелин. М., 2001, Т.2., С.130-143.
6. Определение деструктивных установок в межличностных отношениях (В. В. Бойко) [электронный ресурс] URL: <http://vsetesti.ru/178/>
7. Пословицы и поговорки народов мира [электронный ресурс] URL: <http://pribautka.ru/>
8. Пословицы: толкование пословиц [электронный ресурс] URL:<http://slovko.ru/posts/zlost>

9. Социально-перцептивная установка / Особенности высшей нервной деятельности человека [электронный ресурс] URL: <http://azps.ru/articles/cmmn/cmmn62.html>
10. Шиффер Р. Психология ощущений, глоссарий к книге [электронный ресурс] URL: <http://www.psyoffice.ru/6-493-perceptivnaja-ustanovka.htm>
11. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб: Летний сад, 2000.

© Дубовицкая Т.Д., Тулитбаева Г.Ф., 2015

УДК 159.9.072.59

Дубовицкая Т.А.,
Уфа (Россия)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ С КЛИЕНТОМ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ

Обучение «продуктивному диалогу» дает менеджеру по продажам точный инструмент, позволяющий действовать эффективно во время всего процесса продажи клиенту. Модель «продуктивного диалога», реализуемого в ходе контакта покупателя и продавца, включает в себя три составляющие: 1) аффилиация; 2) общение и активное слушание; 3) мировоззрение (общая реальность).

Ключевые слова: обучение, диалог, модель «продуктивного диалога», обслуживание клиентов

Education "productive dialogue" gives the sales manager an accurate tool to operate effectively throughout the sales process to the customer. Model "productive dialogue", implemented in contact buyers and sellers, includes three components: 1) affiliation; 2) communication and active listening; 3) outlook (common reality).

Keywords: education, dialogue, the model of "productive dialogue", customer service

В своей известной работе «Проблемы поэтики Достоевского» М.М. Бахтин писал: «Диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там... начинается и диалог» [1, с.71]. М.М. Бахтин выделяет два взаимосвязанных значения понятия диалог: первое – более общее, состоит в том, что диалог это некоторая

общечеловеческая реальность, условие формирования сознания человека; второе – более узкое значение, диалог рассматривается как событие общения человека.

Действительно, диалог постоянно сопровождает нашу жизнь, пронизывая все ее сферы: воспитание, обучение, профессиональную деятельность, творчество, семейные отношения, культуру в целом.

Принцип диалога используется в школах, общественных центрах, корпорациях, федеральных агентствах, коммерческих организациях, а также в других социальных образованиях и институтах, позволяя людям, как правило, в небольших группах, делиться своим видением и опытом относительно сложных вопросов и проблем. Диалог – это не судейство, не взвешивание и принятие решений, а понимание и обучение. Диалог опровергает стереотипы, создает доверие и позволяет людям быть открытыми к перспективам, которые значительно отличаются от их собственных [7].

Особое значение придается диалогу и в бизнесе, направленном на удовлетворение потребностей клиента. Здесь цель диалога всегда одинакова: получить от потребителей обратную связь, выяснить, чего они хотят, что ценят, во что верят, что ищут. Ввиду своего двустороннего характера, диалог помогает и потребителям разобраться в личных желаниях, не выраженных словами, – возможно, потому что желаемый товар или услуга еще не существует, а только ждет создания.

В данной статье представлена модель «продуктивного диалога», которая позволит менеджерам по прямым продажам иметь точный и действенный инструмент, позволяющий закладывать положительную основу для успешного контакта с клиентом, и предоставить клиенту обслуживание на высоком уровне.

Приобретение товара всегда предполагает диалог с клиентом, содержание которого во многом определяет качество обслуживания, весьма влияющее на отношение покупателя к продавцу, а также на его желание общаться или не общаться с ним в будущем с продавцами данного магазина. Более того, своим мнением о качестве обслуживания он, как правило, делится с окружающими.

В исследовании гуру превосходного сервиса Дж. Шоула [6, с.35] по этому поводу приводятся конкретные цифры: клиент, которого хорошо обслужили при покупке недорогого товара или услуги, рассказывает об этом в среднем 5 людям. Но об отрицательном опыте клиент рассказывает в среднем 9-10 людям!

Именно по этим причинам в компаниях, социальных организациях, сервисных фирмах создаются учебные центры, в которых целенаправленно обучают персонал тому, как общаться с клиентами. Специалисты, непосредственно взаимодействующие с клиентами, приобретают все необходимые умения и навыки успешного общения, качественного

сервисного обслуживания и многое другое, необходимое для достижения менеджерами компетенций, необходимых для успешной работы в конкретной компании.

Проведенный нами анализ организации и основных принципов работы учебных центров известных компаний с мировым именем, таких как General Motors, Singapore Airlines, Уютеппа, Zappos [2, 4, 6], показал, что общими для всех них отправными точками являются: 1) повышение качества продукта; 2) обучение персонала методам обслуживания клиентов.

В данной статье мы обратимся к методам/способам обслуживания клиентов и, в частности, к содержанию модели «продуктивного диалога». Традиционно менеджеры по продажам осваивают этапы продаж, представляющие собой последовательную реализацию специально организованного общения с клиентом, включающую: 1) установление контакта; 2) выявление потребностей; 3) презентацию товара; 4) работу с возражениями; 5) завершение сделки. Успешность реализации данных этапов может быть различной и предполагает в свою очередь знание и владение условиями, позволяющими достичь стоящей на каждом этапе задачи.

Модель «продуктивного диалога», реализуемого в ходе контакта покупателя и продавца, включает в себя три составляющие:

1. аффилиация;
2. общение и активное слушание;
3. мировоззрение (общая реальность).

Чтобы понять, как действует эта модель, необходимо рассмотреть каждое составляющее подробно.

Аффилиация – (от англ. affiliation «соединение, связь») – это стремление быть в обществе других людей, потребность человека в создании тёплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, симпатия – всё это попадает под понятие аффилиация. Для продавца аффилиация – это всегда стремление помочь клиенту, проявление определенных симпатий и искренний к нему интерес. Внешними проявлениями аффилиации являются улыбка, дружелюбный тон, тактичность, предложение помощи, которые, как правило, вызывают ответное доброе отношение и желание продолжить общение.

Общение – существует множество определений данного термина, что связано с различными взглядами исследователей на эту проблему. В кратком психологическом словаре предлагается определить общение как «сложный многоплановый процесс установления и развития конфликтов между людьми, который включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии и взаимодействия, восприятие и понимание другого человека». А.А. Бодалев предлагает рассматривать общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен

информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» [5].

Общение – связь между людьми, в ходе которой возникает психологический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании, взаимопонимании. Общение – обмен мнениями людей, неподдельно заинтересованных в точке зрения друг друга.

Каждый клиент, общаясь с продавцом, хочет, чтобы его выслушали, хочет почувствовать свою значимость. Когда продавец вовлечен в процесс общения и старается понять собеседника это – активное слушание.

Мировоззрение – совокупность взглядов, оценок, принципов и образных представлений, определяющих самое общее видение, понимание мира, места в нем человека, а также – жизненные позиции, программы поведения, действий людей [5]. Стремление проникнуть в мировоззрение клиента дает возможность менеджерам по продажам иметь понимание того, что клиент всегда имеет свою точку зрения, свое восприятие происходящего и свое мнение на любую проблему. В то же время менеджеру важно находить с клиентом общие мнения, интересы и общую реальность. Причем, это можно сделать всегда, в любой ситуации и с любым клиентом. Это может быть приверженность к одному бренду, проживание в одном городе, наличие одинакового хобби – все, что угодно.

Понимание и принятие каждого из представленных элементов дает менеджеру инструмент, которым он может пользоваться на всем протяжении продажи. Все элементы модели взаимосвязаны, стоит усилить один из них, то как следствие, оба других будут улучшены.

Например, менеджер, нашедший с клиентом в процессе вступления в контакт общее увлечение (т.е. оказалось, что их мировоззрения схожи), будет с симпатией и желанием общаться с ним (уровень аффилиации увеличивается). Более того их общение будет настолько непринужденным, что клиент с желанием расскажет о своих потребностях и предпочтениях продавцу.

Обучение «продуктивному диалогу» дает менеджеру по продажам точный инструмент, позволяющий действовать эффективно во время всего процесса продажи клиенту; с другой стороны, клиент, как мы говорили ранее, получает превосходное обслуживание, в виде удовлетворяющего его общения, внимания к себе, вследствие чего у него создается приятное впечатление от взаимодействия с компанией. Он захочет продолжить сотрудничать с данной компанией.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972. – 470 с.
2. Бергдал М. Чему я научился у Сэма Уолтона: Как преуспеть в конкуренции с Wal-Mart и другими розничными гигантами / М. Бергдал. -

Минск: Гревцов Паблшер, 2008. - 304 с.

3. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / Вопросы психологии. – 1990. – Т. № 3. – С. 17-25.

4. Недякин М. Искренний сервис. Как мотивировать сотрудников сделать для клиента больше, чем достаточно. Даже когда шеф не смотрит / М.Недякин. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 192 с.

5. Шоул Дж. Первокласный сервис как конкурентное преимущество / Дж. Шоул; Пер.с англ. - 2-е изд., испр.и доп. - Альпина Бизнес Букс, 2008. - 338 с.

6. Общение [электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org>

7. Dialogue. Thinking Togetherhttp [электронный ресурс] URL: <http://www.emotionalcompetency.com/dialogue.htm>

© Дубовицкая Т.А., 2015

УДК 338.24

Кудашев А.Р.,
Уфа (Россия)

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Показана значимость коммуникативной компетенции для успешной профессиональной деятельности руководителя. Дан сравнительный анализ зарубежных и отечественных особенностей бизнес – коммуникаций. Представлена собственная двухуровневая модель развития коммуникативной компетентности менеджеров, выделены социально-психологические аспекты.

Ключевые слова: подготовка менеджеров, коммуникативная компетентность, социально-психологические аспекты, двухуровневая модель.

The importance of communicative competence for successful professional activity of a manager. A comparative analysis of foreign and national features of business communications. Represented by its own two-level model of development of communicative competence of managers, selected socio-psychological aspects.

Keywords: management training, communicative competence, socio-psychological aspects, the two-level model.

На важность развитых коммуникативных компетенций с точки зрения успешной профессиональной деятельности руководителя указывают многие авторы [2 и др.]. С одной стороны, это связано с необходимостью подготовки и принятия разнообразных управленческих решений, что требует сбора и обсуждения релевантной информации. С другой стороны, коммуникативные навыки играют решающую роль с точки зрения выстраивания адекватных отношений с агентами и контрагентами во внешней среде.

Новый виток исследований в сфере корпоративных коммуникаций, - это проведение кросскультурных исследований, что позволяет выделить национально-специфические особенности внутрифирменных коммуникаций. Так, один из известных консультантов по управлению, Кеничи Омае указывает на такую специфическую особенность японской бизнес-модели как исходная нацеленность всех работников на коммуникации, обеспечивающие поиск и нахождение устраивающих всех решений. Он называет этот феномен как присущий японской организации дух.

«Благодаря этому духу сотрудник, на которого возложены конкретные обязанности, не ограничивается их исполнением, а рассматривает свой служебный долг гораздо шире. Так как работник знает, что проработает в этой компании всю жизнь, и понимает, что его благополучие зависит от благополучия компании и наоборот, он смотрит на всё с позиции топ-менеджера. Он знает, что его коллеги – это коллеги на всю жизнь, поэтому они должны между собой ладить. Таким образом, пожизненное трудоустройство не даёт этим экспансивным универсалам ввязываться в разрушительную борьбу за власть и обычно заставляет их искать здравый консенсус, который способствует долгосрочному процветанию корпорации» [4, с.170]. Далее автор показывает на нескольких примерах, как этот организационный дух проявляется в коммуникациях между бизнес – партнёрами и в японской деловой среде в целом.

Исследования коммуникативных составляющих в профессиональной управленческой деятельности проводились и в нашей стране. Начать хочется с указания на во многом автобиографическую книгу одного из лучших менеджеров России (на протяжении нескольких лет!) Максима Батырева. Отмечая сложившуюся в отечественной управленческой культуре практику односторонней авторитарной коммуникации (one – way communication) между руководителем и подчинёнными, он приводит историю (байку) с одного из управленческих тренингов. Записи на полях учебной тетради менеджера – участника тренинга: «Вчера проходили метод кнута и пряника. Мне очень понравилось. Сегодня попробовал

использовать на работе. Всё хорошо, только вот пряником бить неудобно ...» [1]. Гораздо более систематизированно излагают особенности бизнес-коммуникаций в российских компаниях известные консультанты по управлению и кадровому развитию под руководством С.В. Ивановой. Среди негативных сторон внутриорганизационных коммуникаций, характерных для наших компаний, они выделяют следующие: информационная закрытость, особенно в области кадровых решений (из-за этого среди сотрудников циркулирует много слухов); практически полное отсутствие дублирования организационной информации, когда официальное сообщение предваряется устным слабоформализованным информированием (в результате возникают многочисленные трактовки и толкования приказов и распоряжений, их возможных последствий для того или иного подразделения); явный перекося вертикальных коммуникаций в ущерб горизонтальным связям (многие сотрудники, находящиеся на одном уровне в организации, но в разных дивизионах, даже не знают друг друга в лицо) [2, с. 240-245].

Наши многолетние исследования посвящены мониторингу востребованности коммуникативных компетенций у сотрудников организаций со стороны работодателей. Другими словами, насколько значимы для тех, кто принимает кадровые решения, навыки и умения потенциальных кандидатов в области способностей договариваться, вести переговоры, выступать публично, включаться в работу проектной группы и т.п. ? Результаты нашего мониторинга (проводится с марта 2013 года) говорят о значимости коммуникативных компетенций с точки зрения работодателей. Напомним, что в соответствии с действующим образовательным стандартом подготовки бакалавров – менеджеров, они готовятся к следующим трём видам профессиональной деятельности: организационно – управленческая; информационно – аналитическая; предпринимательская. Для этого у выпускников должны быть сформированы двадцать две общекультурные и целых пятьдесят профессиональных компетенций. При этом указывается, что образовательное учреждение имеет право самостоятельно определять свои возможности в сфере формирования общекультурных компетенций и всестороннего развития личности обучающихся.

Выяснилось, что современные работодатели весьма высоко оценивают коммуникативные качества и компетенции своих потенциальных работников (специалистов и руководителей) [3]. Так, в топ – десять наиболее привлекательных качеств работодатели отнесли такие качества как: готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; способность к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке целей и выбору путей её достижения; стремление

к личностному и профессиональному развитию; владение современными технологиями управления персоналом; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации; владеть различными способами разрешения конфликтных ситуаций; способность осуществлять деловое общение, - публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации. Соответственно возрастает значимость, важность формирования и развития указанных компетенций, имеющих выраженную социально-психологическую составляющую. В свою очередь, это актуализирует необходимость разработки модели (обобщённой технологии) развития этих компетенций.

Какие же социально-психологические аспекты формирования и развития коммуникативных компетенций у современных менеджеров можно выделить? Представляется, что можно говорить о двух уровнях (как минимум) формирования таких компетенций: предметно-содержательном и технологическом. К первому относится процесс и результат (результаты) подготовки и принятия управленческих решений, организация работы по их имплементации, доказательство их социально-экономической эффективности и т.п. Социально-психологическим аспектом здесь выступают развитие навыков принятия групповых управленческих решений, построение своего «профессионального управленческого образа» глазами своих коллег, формирование навыков использования экономико-математических моделей, поиск компромиссов в управлении и в то же время аргументация своей позиции руководителя, в том числе и с использованием аналитических расчётов и выкладок. Технологический уровень формирования и развития коммуникативных компетенций связан прежде всего с процедурными навыками работы в управленческой команде. Социально-психологическим аспектом здесь является развитие навыков реализации собственного «ролевого репертуара», лидерских качеств в группе руководителей, способность к преодолению конфликтных ситуаций как с коллегами, так и с контрагентами во внешней среде, умение в понятной и доступной форме для адресата излагать свои решения, планы и оценки.

Таким образом, полноценный механизм формирования и развития коммуникативных компетенций у современных менеджеров предусматривает задействование этих двух уровней в образовательном процессе. В противном случае мы можем получить на выходе руководителя, не владеющего методами принятия решений, способами оценки их эффективности, подходами стратегического, кадрового, инновационного менеджмента, но при этом способного к установлению психологически комфортного климата в группе (дефицитарность предметно-содержательного уровня). Другое сочетание качеств

малоэффективного менеджера: хорошие организаторские качества сбора, анализа информации и навыки выбора оптимального управленческого решения в сочетании с системными трудностями в сфере межличностных взаимоотношений, неспособностью сплотить коллег и подчинённых вокруг стратегических решений (дефицитарность технологического уровня). Можно представить ещё и третий неблагоприятный вариант, когда слабо задействованы оба этих уровня, описание которого можно синтезировать из приведённых выше двух первых вариантов.

Более чем 20-летний опыт подготовки менеджеров в ГБОУ ВПО Башкирская академия государственной службы и управления показывает, что одной из эффективных технологий развития коммуникативных компетенций является применение в учебном процессе деловых игр. Сложившаяся процедура деловой игры предусматривает ряд последовательных этапов: командообразование с формированием персонального состава команд и презентацией своей команды; подробное знакомство с правилами деловой игры, процедурой её реализации (пробный ход и т.п.); формулирование цели (целей) на деловую игру, которую представляет каждая команда; собственно деловая игра с отражением игровой ситуации, положения команд в режиме on-line; разбор в командах и в целом в большой группе результатов деловой игры с определением количественных показателей эффективности каждой из команд. Как нетрудно видеть, указанные этапы деловой игры представляют собой попеременное чередование технологического и предметно-содержательного уровней формирования коммуникативных компетенций, что даёт существенный толчок к их развитию у менеджеров. В разработанной нами деловой игре «У подножия Седого Урала ...» (А.Р. Кудашев, 2013) предусмотрены дополнительно возможности либо изменения количества команд (своеобразное «сжатие» или «расширение» игрового пространства), либо досрочное её прекращение (при наступлении социального взрыва на управляемой территории). Рассматривая коммуникативную компетентность в более широком контексте, следует указать на её положительные взаимосвязи с таким важнейшим личностным образованием, как личностная зрелость менеджера. Одно из последних исследований в этой области также обнаружило положительное соотношение между уровнем жизнестойкости у студентов и ориентацией на взаимодействие и коммуникацию с другими людьми [5]. Представляется, что перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с изучением взаимосвязей между выраженностью того или иного уровня и успешностью моделирования принятия управленческих решений, соотношением коммуникативных стилей и групповой эффективности в деловой игре и др.

Список литературы

1. Батырев М. (Комбат) 45 татуировок менеджера. Правила российского руководителя – М.: Иванов, Манн и Фербер, 2014.
2. Иванова С. И. и др. Развитие потенциала сотрудников: Профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
3. Кудашев А.Р. Структура основных компетенций в ходе профессионального становления современных менеджеров // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. № 1. 2015. с. 97 – 101.
4. Омае К. Мышление стратега: Искусство бизнеса по-японски. – М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014.
5. Zhang L., Wong Y. Hardiness and thinking styles: Implication for higher education // J. of Cognit. Educat. And Psychol. 2011. V. 10. № 3. P. 294-307.

© Кудашев А.Р., 2015

УДК 159.9.923.2

Пашукова Т. И.
Москва (Россия)

СФОКУСИРОВАННОСТЬ ЗАИКАЮЩИХСЯ НА СЕБЕ И ЕЕ СНИЖЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ *

**Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 10626 /15*

В статье рассматриваются эгоцентрические состояния у лиц страдающих логоневрозом в форме заикания. Приводятся результаты исследования особенностей проявлений эгоцентризма в общении и динамика сфокусированности заикающихся на себе в процессе восстановления речи с помощью семейной групповой логопсихотерапии.

Ключевые слова: логоневроз, общение, эгоцентризм, сфокусированность личности на себе, семейная групповая логопсихотерапия.

The article deals with egocentric states in persons suffering from logoneurosis in the form of stuttering. The results of the research of the features of egocentrism manifestations in communication and the dynamics of stutterers' self-focusing during speech recovery by means of family group logopsychotherapy are given.

Keywords: *logoneurosis, communication, egocentrism, personality's self-focusing, family group logopsychotherapy.*

Проблема снижения эгоцентризма является одной из важных в решении вопросов повышения эффективности межличностного и делового общения. Эгоцентризм представляет собой помеху взаимопонимания людьми друг друга. Не случайно, вместе с усилением интереса к вопросам оптимизации общения и взаимодействия, термин «эгоцентризм» с 80-х гг. прошлого столетия все чаще применяется в психологии для характеристики свойств личности и ее позиции в общении и взаимодействии. С 90-х г. XX в. он используется для описания поведения человека, для характеристики его общения и особенностей отношений к другим людям. При этом эгоцентризм соотносится с системой ценностей и направленностью личности, с ее позицией и переходит в сферу социально-психологического анализа [1; 5; 10–12 и др.].

К настоящему времени в мире накоплено много исследований, посвященных выявлению эгоцентрических феноменов, их сути, природы, механизмов функционирования и факторов, способствующих проявлению и усилению эгоцентризма, установлению закономерностей его динамики в онтогенезе, изучению возможностей его профилактики и коррекции.

Однако, эгоцентризм у заикающихся и его динамика при восстановлении их речи специально еще не изучался.

Лица, страдающие логоневрозом в форме заикания, испытывают большие трудности общения не только из-за проблем речи. Нарушения коммуникации во много определяются состоянием личности. Состояние отражается на функционировании когнитивной и регулятивной системы человека, приводит к излишнему напряжению. В общении оно ведет к проблемам взаимопонимания с партнерами, к сложностям координации позиций. Поэтому снятие заикания и преодоление логоневроза возможно при условии целенаправленного восстановления эго-системы и отношений с другими людьми.

Корабельникова Е.А. отмечает, что в современных исследованиях заикание предстает, прежде всего, как нарушение системы общения, приводящее к изменениям личности заикающегося. Пациенты с логоневрозом обычно характеризуются следующими личностно-поведенческими особенностями: заниженной самооценкой; пассивно-оборонительным поведением; искаженным представлением о себе как о субъекте общения; объяснением своих коммуникативных проблем фактом наличия заикания, а не личностными особенностями; неверием в возможность излечения. Процесс восстановления предполагает перестройку личности личности из «больной», неуверенной в себе, коммуникативно ограниченной в здоровую, наделенную новыми чертами,

позволяющими ей стать коммуникабельной, социально активной [7, с. 480–481].

Заикание как выражение системного состояния личности и психической сферы человека, вероятно, закрепляется сохраняющимися эго-систему механизмами, к которым относится механизм центрации. Скорее всего, именно он является причиной эгоцентрических проявлений личности в общении, включая и такую из его форм, как сфокусированность личности на себе. Феномен «Сфокусированность на себе» выделил Д. Элкин, изучавший подростковый эгоцентризм [10]. Он характеризуется как сосредоточенность внимания подростка на своих чувствах, мыслях, состояниях [8; 10; 11].

Сфокусированность, проявляющаяся в излишней сосредоточенности внимания человека на себе, на своих чувствах, мыслях, переживаниях, характерна для заикающихся. Во время коммуникации у них из-за этого отмечается недоучет интересов собеседников и искаженное толкование содержания их высказываний.

В позиции слушателей (реципиентов) эгоцентризм у заикающихся может проявляться в несоответствии интерпретации ими не только полученных сведений, но и намерений того человека, который говорит. Эгоцентрическая интерпретация сообщений может рассматриваться как проявление феномена эгоцентризма слушателя. Заикающийся полагает, что он понял сообщение, хотя на самом деле внес в него свой смысл, отличающийся от того, что намеревался передать коммуникатор.

Рассматривая эгоцентрические реакции лиц с логоневрозом, следует учесть, что логоневроз закрепляется в системе отношений, о чем пишут специалисты в области семейной групповой логопсихотерапии [1; 3; 4; 9]. В этой системе выявлен фактор ожидания. Он заключается в том, что те, кто разговаривает с заикающимся, ожидают, что он не сможет нормально говорить. При этом они проявляют снисходительность в отношении, стремятся досказать за заикающегося необходимые слова и фразы. Это вызывает у заикающегося чувство досады, обиды, раздражения, способствует сфокусированности на себе и стремлению быстрее завершить общение. Общение сопровождается чувством неудовлетворения, а диалог с его глубоким уровнем взаимопонимания становится весьма проблематичным, а в ряде случаев и невозможным.

В исследованиях заикания и причин логоневроза обнаружена закономерность: чем раньше образовались ненормальные взаимоотношения, тем труднее восстановление их до нормы и тем сильнее фиксируются невротические установки [4; 9].

Анализ статей и монографий, посвященных проблеме заикания, а затем и наши специальные эмпирические исследования позволили установить, что в системе взаимоотношений лиц с логоневрозом создается ситуация центрации на партнере затрудненного общения, которая

вызывает напряжение у всех участников коммуникации. Помимо того, известны факты формирования у заикающихся чувства вины за заикание и развитие невротического комплекса [2; 4; 9]. Невротический комплекс провоцируется усилением ожидания речевого срыва. У заикающихся формируется представление о себе как о людях с ограниченными возможностями здоровья, лишенных многих благ жизни. Они остро чувствуют свою неполноценность, долго переживают неудачи процесса говорения.

Учитывая вышеизложенное, мы предположили, что восстановление речи у заикающихся и работа в группе семейной логопсихотерапии, направленная на понимание ими своих взаимоотношений с окружающими, будет способствовать снижению эгоцентризма.

Для проверки этого предположения мы изучали показатели и динамику разных форм и типов эгоцентризма личности у заикающихся в процессе восстановления речи по методике семейной групповой логопсихотерапии на протяжении 2005 – 2015 гг. в московских группах.

Группы по половому и возрастному составу были смешанными. В них участвовали заикающиеся дошкольного и младшего школьного возраста. В нашем исследовании эготизма и эгоцентризма у заикающихся мы ограничились возрастом участников от 10 до 35 лет.

Методика семейной групповой логопсихотерапии разрабатывалась в 60-90-е годы Ю. Б. Некрасовой [4, с. 13; 7, с. 504 и с. 610].

В настоящее время восстановление речи у заикающихся проводится на базе Психологического института РАО в г. Москве и в группах, организуемых специалистами, во Владивостоке, в г. Самаре и в г. Таганроге. Методика постоянно совершенствуется, а общее руководство работой групп осуществляется с 90-х гг. Н.Л. Карповой [1–4; 9].

Процесс восстановления речи у заикающихся состоит из четырех основных этапов.

Первый этап – подготовительный. Он начинается с групповых консультаций и диагностики. Кроме заикающихся, в этих мероприятиях участвуют их родственники. На консультациях присутствуют выпускники прошлых групп с уже восстановленными способностями говорения. На этом этапе ведется подготовительная работа с использованием возможностей библио- и кинотерапии [2; 9, с. 173–178].

Общение, опосредованное книгой и кинофильмами, является составной частью коррекционного процесса. Исследуемые пишут сочинения о прочитанном, выражают свое отношение к героям литературных произведений, сравнивают себя с ними. В процессе чтения и написания сочинений и дневников происходит «разрядка» сформировавшегося аффектокомплекса.

Второй этап составляет сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии. Он направлен на «снятие» заикания и страха речи [1]. Сеанс проходит в зале при большом количестве участников. Здесь присутствуют: родственники пациентов; специалисты, ведущие диагностическую и психотерапевтическую работу с заикающимися; кандидаты в следующие группы; студенты психологических отделений и др. Сеанс готовится с учетом результатов обследования пациентов и их родственников. Заикающихся приглашают выйти на сцену. Каждому из них устно дается установка уверенности в том, что они смогут красиво и правильно говорить. Это позволяет им произнести несколько фраз без заикания на глазах присутствующих в зале людей. Успех усиливает мотивацию на лечение логоневроза. При этом родственники, видя их большую речевую публичную победу, получают представление о речевых возможностях заикающихся. Этот этап завершается трехдневным молчанием, которое способствует процессам аккомодации полученного опыта.

Третий этап представляет собой активную работу в группе. Он рассчитан на полтора месяца каждодневных многочасовых занятий. Занятия ведут специалисты в области семейной групповой логопсихотерапии. Они направлены на выработку техники свободного говорения и специальной техники дыхания. Проводятся психотерапевтические беседы, выполняются речевые упражнения. Большое значение имеют инсценировки, которые нацелены на выработку навыков рефлексии отношений с разными людьми и лучшее понимание себя. На занятиях используются индивидуальные и групповые формы работы, а также дискуссии. Дискуссии способствуют развитию координации мнений, выработке умения согласовывать и корректировать свою точку зрения, свое мнение с точками зрения, мнениями, взглядами других людей. Здесь формируются умения межличностного общения и вырабатываются навыки публичного выступления.

Затем наступает период самостоятельной работы и освоения упражнений и тренировки речи. Он продолжается два-три месяца до начала контрольно-поддерживающего этапа.

Четвертый этап – контрольно-поддерживающий. Этап длится две недели. Его задача состоит в поддержке навыков правильного говорения, в закреплении новой позиции, т. е. позиции человека без заикания и без логоневроза. На этом этапе повторяются основные задания третьего этапа, но более сложного их уровня, предлагаются новые упражнения.

Учитывая этапы процесса восстановления речи у заикающихся, мы определили возможности для изучения динамики эгоцентризма и разработали методики его исследования.

В комплекс методов входили: наблюдение, тестирование, контент-анализ содержания речи заикающихся [5, с. 314 – 324; 6]. Мы исследовали дневниковые записи, сочинения (сказки), интервью, вели

стандартизированное наблюдение и просмотр видеозаписей сеансов семейной групповой логопсихотерапии и др. Дневники, сочинения, ответы во время интервью и видеозаписи предоставили нам сотрудники группы общения и реабилитации личности Психологического института РАО.

Эгоцентризм исследовался не только у заикающихся, но и у участников процесса семейной групповой логопсихотерапии, которые не имели дефектов речи. Для повышения объективности наблюдения мы прибегали к мнению родителей, оценкам психотерапевтов, которые вели занятия, а также к помощи студентов и аспирантов МГЛУ и др.

Сначала мы исследовали у заикающихся речевую форму эгоцентризма – эготизм. Эготизм отражает стремление человека говорить о себе и является речевым проявлением эгоцентризма личности. Он может рассматриваться как феномен, спровоцированный конкретной ситуацией общения, взаимодействия и отношений людей, или как свойство личности, как выражение ее эгоцентрической направленности или сфокусированности на себе. Эготизм ослабляет внимание человека к собеседнику и снижает качество общения. Высокий уровень эготизма свидетельствует об озабоченности человека своей персоной. У заикающихся он может указывать на повышенный уровень рефлексии себя и своей речи [7, с. 163].

Изучение эготизма в письменной и устной речи проводилось нами в группе «Москва - 2005». Показатели эготизма высчитывались по методике исследования, позволяющей определить его величину и уровень [7, с. 546]. Исследование эгоцентризма у участников групп, не имевших дефектов речи, осуществлялось с помощью контент-анализа таких документов, как интервью и дневники. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели эготизма у заикающихся и у участников групп без дефектов речи

Исследуемые	Заикающиеся			Участники групп без дефектов речи	
	Сочинения	Интервью	Дневник	Интервью	Дневник
n	7	8	11	15	4
\bar{x}	0,3	0,6	0,43	0,3	0,2
σ_{n-1}	0,12	0,04	0,08	0,05	0,04

Величины эготизма в интервью были у всех испытуемых наибольшими, поскольку отвечая на вопросы, человек вынужденно говорит непосредственно о себе. Общие показатели по группе позволяют на второе место поставить проявления эготизма, обнаруженные в записях, взятых из дневников. Наименьшее количество проявлений эготизма зафиксировано в сочинениях.

Среднеарифметические величины эготизма в группе заикающихся оказались равными: при исследовании текстов интервью $\bar{x} = 0,6$; при исследовании дневников $\bar{x} = 0,43$; в сочинениях $\bar{x} = 0,3$.

Исследование эготизма у участников групп, которые не имели дефектов речи, тоже осуществлялось с помощью контент-анализа ответов в интервью и содержания дневниковых записей. Показатели эготизма в интервью у них составляют $\bar{x} = 0,3$, а в дневниковых записях – $0,2$. Это в 2 раза меньше, чем у заикающихся, причем различия статистически значимы.

Полученные данные позволяют говорить о более высоком уровне эготизма и о более высокой сфокусированности заикающихся на себе, чем у участников группы, которые не имели дефектов речи.

Следующим шагом в исследовании стало изучение эготизма устной речи заикающихся в межличностном и во внутригрупповом общении.

Для этого изучались видео- и аудиозаписи занятий группы «Москва-2007». Просмотр записей позволил выделить эмпирические референты эгоцентризма в содержании речи заикающихся и в их невербальных реакциях. Была разработана методика наблюдения и регистрации эмпирических показателей интровертированного и экстравертированного типа эгоцентризма личности в процессе ее взаимодействия и общения с другими людьми. Результаты исследования позволяют говорить о значимом преобладании у заикающихся интровертированного типа эгоцентризма.

Выделенные речевые показатели эготизма во время общения на занятиях и их подсчет позволили сравнить их у 19 заикающихся и у 19 лиц без дефектов речи, которыми являлись родственники и друзья заикающихся, участвовавшие в третьем этапе работы по восстановлению речи по методике семейной групповой логопсихотерапии. У заикающихся на основе аудиозаписей установлена среднеарифметическая величина эготизма по группе равная 29,58 единиц («сырых» баллов), при $\sigma_{n-1} = 13,86$. В тоже время у лиц без дефектов речи соответствующие показатели были намного ниже и равнялись 19,68 при $\sigma_{n-1} = 11,48$ соответственно. Различия в показателях эготизма группы заикающихся и группы лиц с нормальной речью по критерию Хи-квадрат статистически значимы.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что уровень эготизма в речевом общении людей, которые страдают логоневрозом выше, чем у лиц с нормальной речью.

Еще одним важным направлением исследования стало изучение динамики эгоцентризма заикающихся в процессе восстановления их речи и реабилитации личности. Исследование проводилось с помощью проективного теста эгоцентрических ассоциаций [7, с. 583–584].

Динамику эгоцентризма с помощью теста эгоцентрических ассоциаций мы начали отслеживать в группе заикающихся «Москва-2007»,

при этом заикающихся детского возраста мы не тестировали. Тестирование проходили два раза 7 человек из этой группы. На контрольно-поддерживающем этапе семейной групповой логопсихотерапии показатели эгоцентризма уменьшились у 6 человек. Изменения величин показателя эгоцентризма варьировались у них от 3 до 5 единиц. Однако у одной из участниц произошло увеличение показателя эгоцентризма на 8 единиц и достигло максимального значения.

В группе «Москва-2014» динамику эгоцентризма с помощью теста удалось исследовать у 9 человек, а в группе «Москва-2015» у 6 человек. Первое тестирование в этих группах проводилось на третьем этапе восстановления речи, а второе – в конце четвертого этапа.

Снижение величин показателей эгоцентрической сфокусированности личности у заикающихся в двух группах обнаружено у 8 человек из 15 или у 53,3% исследуемых. Эгоцентризм увеличился у 6 человек, т. е. у 40% исследуемых, не было изменений у 1 человека (что составило 6,7 %).

Среднеарифметическая величина снижения эгоцентризма для 15 человек оказалась равной 2,2. Разброс снижения варьировался от 1 до 18 единиц по тесту.

Таким образом, у большинства заикающихся наблюдается снижение величин показателей эгоцентризма в процессе восстановления речи и реабилитации личности по методике семейной групповой логопсихотерапии.

Преодоление механизмов центрации может происходить у бывших заикающихся, вероятно, и позже. Способность связно и красиво говорить и перестройка системы отношений становится основой преодоления сфокусированности их на себе, что мы наблюдали на встречах выпускников групп семейной логопсихотерапии прошлых лет.

Проведенные нами исследования и анализ результатов показывают возможности методики семейной групповой логопсихотерапии не только для восстановления речи у лиц страдающих логоневрозом в форме заикания, но и по преодолению у них эгоцентризма и формированию готовности к межличностному общению.

Список литературы

1. Волкова Н. В. Условия повышения эффективности коммуникации в процессе сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии (одномоментного снятия заикания) / Н. В. Волкова //Общение – 2006: На пути к энциклопедическому знанию //Материалы международной конференции 19-21 октября 2006 г. Психологический институт РАО. – М.: Академия имиджологии, 2006. – С. 509–514.

2. Карпова Н. Л., Данина М. М. Познание и самопознание в процессе библиотерапии (на примере семейной групповой логопсихотерапии) /Н.Л. Карпова, М.М. Данина //Познание в структуре общения. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 344–348.
3. Карпова Н. Л., Яковистенко А. Д. Особенности метода библиотерапии в групповой семейной логопсихотерапии / Н. Л. Карпова, А. Д. Яковистенко // Библиопсихология и библиотерапия. – М.: Школьная библиотека. 2005. – С. 339–354.
4. Некрасова Ю. Б. Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии / Ю.Б. Некрасова // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 127 – 133.
5. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции /Т. И. Пашукова. – Кировоград: Центрально-Украинское изд-во, 2001. – 338 с.
6. Пашукова Т. И. Возможности преодоления эгоцентризма у заикающихся как условие формирования готовности к диалогическому общению / Т. И. Пашукова // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2013. – С. 177–191.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-центр, 2015. – 672 с.
8. Рябова Т.В. Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых / Т.В. Рябова : Автореф. дис... канд. психол. – М.: МГУ, 2001. – 29 с.
9. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания /Под ред. Н. Л. Карповой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2011. – 328 с.
10. Elkind D. Egocentrism redux / D. Elkind //Developmental Review. – 1985. – № 5. – P. 218–226.
11. Enright R.D., Shukla D.C., Lapsley D.K. Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-consciousness / R.D Enright, D.C. Shukla, D.K. Lapsley //Journal of Youth and Adolescence. – 1980. – Vol. 9. – P. 57–69.
12. Schröder H. Struktur interpersonalen Fähigkeiten / H. Schröder // Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonalen Verhaltens. Band 1. – Leipzig: Karl-Marx Univ., 1980. – S. 98 – 275.

РАЗДЕЛ 4

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ, ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

УДК 159.9.072

Ахметзянова Г. Н.,
Уфа (Россия)

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Статья посвящена изучению эмоциональной сферы детей из неблагополучных семей. Описаны результаты диагностики эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в социально-реабилитационном центре до и после коррекционного воздействия.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, страхи, тревожность, агрессия, неблагополучная семья, коррекция.

Abstracts: the article is devoted to the study of the emotional sphere of children from disadvantaged families. It describes the results of emotional sphere diagnostics of primary school age children who are brought up in a social rehabilitation center before and after the intervention.

Key words and phrases: emotional sphere, fears, anxiety, aggression, dysfunctional family, correction.

Гармоничное развитие детей – это эмоциональное благополучие, которое непрерываемо является основным, играющим первостепенное значение фактором в формировании личности. Психологи, врачи, исследователи многократно акцентируют внимание на том, что нормальное развитие ребенка может протекать только во взаимодействии, общении со значимым взрослым(ми). Отношения в семье, потребности, интересы взрослых и детей оказывают большое влияние на формирование личности. Нарушение эмоциональных связей с близкими взрослыми приводят, как правило, к нарушениям в психологическом, а часто и в соматическом развитии ребенка.

Искажения в развитии детей, лишенных опеки родителей, мы можем наблюдать на протяжении истории. Существуют, например, данные о том, что в Венеции из почти двух тысяч детей, поступивших в приют в 1678 г., в течение последующих 10 лет остались в живых лишь семеро. Согласно разным данным, детская смертность в приютах в XVII – XIX веках составляла от 60 до 97%. Те, кому бросался в глаза этот ужасный факт, прежде всего объясняли его плохой наследственностью детей и скудными условиями жизни. Такое объяснение вряд ли можно считать удовлетворительным. В недавнем прошлом была искусственно смоделирована ситуация, позволившая опровергнуть данные аргументы [1].

Германские нацисты в 30-40-х гг. XX в. предприняли опыт «выведения» сверхлюдей. Тщательно отобранные нацистскими экспертами мужчины и женщины арийской расы зачинали детей, которые сразу же после рождения помещались в своеобразный «инкубатор». И в плане наследственности, и в плане созданных условий ситуация была неуязвима для критики, однако эксперимент провалился. «Выведенные» фашистами дети не только не подавали надежды стать сверхлюдьми, но и все отличались отставаниями в развитии, которое в ряде случаев было неотличимо от клинической идиотии [4].

Данные исторические факты говорят о том, насколько психологически обеднен оказывается ребенок, лишенный родительской семьи. Рассмотренные примеры дают нам основание утверждать, что отсутствие индивидуального воспитания в семье негативно сказывается на соматическом и психическом здоровье детей.

В современном мире для детей, лишенных родительской опеки, открыты учреждения нового типа: психолого-медико-педагогические службы, кризисные центры, приюты, социальные гостиницы, детские дома семейного типа, центры экстренной помощи, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних и т. д. [5,6].

Наше исследование направлено на диагностику и коррекцию эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, лишенных родительской опеки и проживающих в социально-реабилитационном центре. Основанием для помещения ребенка в социально-реабилитационный центр являлось изъятие его из неблагополучной семьи.

Несмотря на то, что эмоциональная сфера детей из неблагополучных семей является теоретически достаточно изученной, проблема коррекции и реабилитации таких детей требует дальнейшей разработки. В связи с этим актуальным является вопрос о разработке комплексного подхода к содержательным аспектам и методам коррекционно-реабилитационной работы, используемым специалистами таких учреждений. Решение этих задач способствует более четкому теоретическому обоснованию применения психологической коррекции эмоциональных нарушений у

детей, лишенных родительской опеки, в частности, детей из неблагополучных семей, совершенствованию ее методов в целях повышения эффективности психопрофилактических, коррекционных и реабилитационных мероприятий [4].

В данном исследовании мы изучали эмоциональную сферу 60 детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей, проживающих в социально-реабилитационном центре. В этот центр попадают дети родителей, страдающих алкоголизмом, не исполняющих должным образом обязанностей по воспитанию, а в ряде случаев – дети, полностью предоставленные сами себе. Поступая в центр, 80% детей имеют следующие психические диагнозы: задержка психического развития, смешанное специфическое расстройство психического развития, социально-педагогическая запущенность.

Целью нашего исследования было выявление того, насколько деструктивная семейная среда повлияла на эмоциональную сферу детей, а также проведение коррекции эмоциональных нарушений.

Для выявления уровня тревожности, агрессивности и страхов были использованы методики «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «Тест руки» (Э. Вагнер), опросник диагностики страхов у детей А.И. Захарова.

Коррекционная программа проводилась в групповой и индивидуальной форме в течение 6 месяцев. Комплекс мероприятий включал релаксацию в темной сенсорной комнате, тренинговые упражнения, арт-терапевтические занятия, продуктивную деятельность.

По методике диагностики тревожности «Выбери нужное лицо» на констатирующем этапе были выявлены 66,7 % детей с высоким, 30 % детей со средним и 3,3% детей с низким уровнем тревожности. На контрольном этапе высокий уровень тревожности имеет 1,6 %, средний – 71,7 %, низкий – 26,7 % детей.

Методика «Тест руки» позволила выявить у детей скрытую агрессию или готовность к открытому агрессивному поведению. Выводы делались по количеству агрессивных ответов, по отношению к другим 14 оценочным категориям. До коррекции среднее значение уровня агрессии составляло 38,56 балла, после коррекции – 10,28 балла, что свидетельствует о её существенном снижении.

Опросник диагностики страхов у детей А.И. Захарова позволил выявить количество страхов у детей, и сравнить их с возрастными нормами.

В соответствии с возрастными нормами страхов у детей школьного возраста, представленными А.И. Захаровым, среднее число страхов у девочек составляет 9,2, у мальчиков – 6,9.

Сравнение количества страхов, выявленных у испытуемых, с возрастными нормами указывает на то, что данные полученные нами на констатирующем этапе говорят о повышенном количестве страхов у детей.

Таблица 1

Показатели количества страхов школьников до и после коррекции

	Девочки		Мальчики	
	Общее количество страхов	Средний показатель на одного ребенка	Общее количество страхов	Средний показатель на одного ребенка
До коррекции	427	12,5	254	9,8
После коррекции	249	7,3	163	6,3
Нормативный показатель		9,2		6,9

Статистический анализ оценки достоверности различий до и после проведенной коррекционной работы осуществлялся с помощью G-критерия знаков. Расчеты показали, что коррекционная работа повлияла на уровень тревожности, агрессивности и количество страхов детей. Во всех случаях эмпирическое значение G-критерия знаков было ниже табличных значений. Следовательно, различия достоверны, уровень тревожности и агрессивности снизился, уменьшилось количество страхов у детей.

Исходя из результатов проделанной работы, можно сделать следующие выводы. У детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в неблагополучных семьях, наблюдаются следующие нарушения в развитии эмоциональной сферы: повышенная тревожность, наличие большого количества страхов, агрессивность. Коррекционно-развивающая программа, основанная на системности коррекционных, развивающих и профилактических воздействий, позволила получить положительные изменения в эмоциональной сфере детей из неблагополучных семей.

Список литературы

1. Венгер, А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – Москва–Рига, 2000. – 184 с.
2. Елизаров, А. Н. Психологическое консультирование семьи / А. Н. Елизаров. – М. : Ось, 2004. – 400 с.
3. Степанов С. Принятие отверженных // Школьный психолог. Издательский дом «Первое сентября». – 2004. - № 16. – С. 2-4.

4. Степанова, В. А. Выражение чувств и эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста в рисунке человека и в рисунке семьи / В. А. Степанова // Журнал прикладной психологии. – 2003. - № 4–5. – С. 80–89.
5. Холостова, Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми / Е. И. Холостова. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 280 с.
6. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.
7. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей / Т. И. Шульга. – Москва: Дрофа, 2005. – 254 с.

© Ахметзянова Г. Н., 2015

УДК 159.9.072

Газизова Л.Ф. ,
Нухова М.В. ,
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ В РОДНЫХ И ПРИЁМНЫХ СЕМЬЯХ

Статья посвящена изучению стилей воспитания в родных и приёмных семьях. Полученные в результате исследования данные о нарушениях воспитательного поведения родителей позволяют скорректировать подготовку семей к функционированию в качестве приёмных.

Ключевые слова: адаптация, воспитание, замещающая семья, привязанность, приёмная семья, приёмный ребёнок, потребность, семейная система

The article presents a research into the modes of upbringing in one's own and adoptive families. The conducted research into the existing problems of parental upbringing may prove helpful in correcting the disorders in the upbringing of children in foster homes.

Key words: adapting, parenting, substitute family, attachment, foster home, adopted child, need, family system.

Принятие ребёнка в замещающую семью вызывает сложнейшие структурные кризисы, отражающиеся на взаимоотношениях всех членов семьи. Изучение моделей воспитательного поведения родителей,

выявление дисфункциональных стилей может способствовать более глубокой подготовке семьи к взаимодействию с приёмным ребёнком, повышению осознанности семьи и её грамотности о происходящих процессах в период адаптации, гармоничному вхождению ребёнка в состав замещающей семьи.

Мировая практика использует кратковременную и длительную формы устройства детей в семью. Кратковременная форма ведёт к прерыванию начавшей формироваться привязанности при перемещении ребёнка из семьи в семью, лишает возможности строить длительные отношения. Поэтому более предпочтительной остаётся длительная форма пребывания.

Оплата труда замещающей семьи возлагает ответственность и на родителей, и на контролирующие органы. Родителям предъявляются условия и требования, при которых забота о приемных детях возможна. В российской семье традиционно наблюдается формирование привязанности и прохождение болезненного процесса сепарации с приёмными детьми. Родители воспринимают свою семью с приёмными детьми как единое целое и болезненно реагируют на периодический контроль надзорных организаций как на нарушение своих границ, забывая при этом о статуте замещающей семьи. Это может объяснить такие нарушения (имеющиеся в обследованных семьях) как воспитательная неуверенность, неустойчивость в стилях воспитания, фобия утраты, за которыми стоят сомнения приемных родителей в правильности своего воспитания, переживание угрозы изъятия ребенка из семьи.

Первое отечественное исследование, проведённое В.Н. Ослон в 2002 году под руководством А.Б. Холмогоровой, выявило положительные изменения в эмоциональном состоянии подавляющего числа детей, переданных в замещающие семьи из детского дома, подтвердив тем самым особую значимость семейных отношений в эмоциональном благополучии ребенка [3].

Адаптация приёмного ребёнка, как было установлено В.Н. Ослон, продолжается около 2 лет. По истечении этого периода семья начинает функционировать как новое целое, на новом уровне идентичности. В течение этого времени семья претерпевает несколько кризисов, выявляя гибкие и ригидные образцы своего поведения [2].

Приёмные дети учатся формировать привязанности, создают коалиции (держатся обособленно, с кровными детьми, с родителями или одним родителем), проходят сепарацию, принимают новые нормы и правила, учатся взаимодействию в семье.

Причины, послужившие принятию семьёй решения о принятии ребёнка, могут привести к неэффективности замещающей заботы, и, как

следствие, травмированию ребёнка. Воспитательная дисфункциональность семьи может быть следствием:

1. воспитательной неуверенности родителей (отсутствие соответствующих знаний и навыков);
2. выполнения ребёнком функции стабилизатора супружеских отношений;
3. вмешательства в воспитательный процесс других членов семьи (бабушки, дедушки и др.)
4. низкой коммуникативной компетентности членов семьи.

В.Н. Ослон отмечает, что даже в случае неэффективной замещающей заботы (дети возвращены в приют спустя какое-то время пребывания в семье), этот опыт оказывается полезным детям-сиротам. Они получают опыт эмоциональных связей в семье, начинают его осознавать и поддерживают в дальнейшем своё желание попасть в другую семью, формируют потребность создания семьи в своей будущей взрослой жизни.

В родных семьях биологический материнский инстинкт позволяет женщине мягче включаться в родительство, еще на этапе беременности. Д. Винникотт обращает внимание на интуитивное знание матери о потребностях ребёнка, биологическую ориентированность на ребёнка, что позволяет ей быть достаточно хорошей матерью в первые месяцы от рождения ребёнка [1]. В приёмных семьях отсутствуют этапы вынашивания, родов и часто первый контакт взрослых с приёмным ребёнком бывает не в младенчестве, а много позже. В связи с этим возникает необходимость обучения как приёмных семей, так и приёмных детей совместному жизнеустройству.

Нарушение семейных границ в связи с появлением приёмных детей приводит к конфликтам как внутри семейных подсистем, так и между ними. Кровные дети пытаются отстаивать свои границы и иерархию, приёмные дети находятся в поиске своего места в структуре семьи, родительская подсистема вырабатывает механизмы выстраивания и укрепления иерархии, власти.

В семьях с эффективной заботой, когда приёмные дети остаются в семье, В.Н. Ослон установила возрастание родительской удовлетворённости от своих воспитательных навыков.

Нами было проведено исследование особенностей стиля семейного воспитания в родных и приёмных семьях. Исследование проводилось на базе МБОУ ЦПМСС «Семья» (приёмные семьи) и МБОУ Лицей №21 (родные семьи) г. Уфы. В исследовании приняло участие 30 родных и 30 приёмных семей. В родных семьях средний возраст мам составил 36,4 года, детей – 8,3 года. В приёмных семьях средний возраст мам составил 48,9 лет, детей – 7,7 лет. Главным критерием выбора приёмной семьи было

нахождение ребёнка в семье не менее двух лет, в течение которых ребёнок проходит адаптацию к семье.

Для диагностики стиля воспитания был использован опросник стиля родительского воспитания (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса. Результаты диагностики приведены в таблице 1.

Проверка достоверности различий с использованием U – критерий Манна-Уитни не установила существенных различий между стилями родительского воспитания в родных и приёмных семьях. Однако, при качественном анализе результатов диагностики семей, видны нарушения практически по всем шкалам опросника.

Таблица 1.

*Выраженность нарушений в стилях воспитания
в родных и приёмных семьях, %*

Шкала опросника АСВ	Родная семья	Приёмная семья
Гиперпротекция	20,0	33,3
Потворствование	6,7	10,0
Чрезмерность требований – обязанностей	3,3	0,0
Недостаточность требований – обязанностей	20,0	6,7
Чрезмерность требований – запретов	6,7	6,7
Недостаточность требований – запретов к ребёнку	23,3	36,7
Минимальность санкций	53,3	70,0
Неустойчивость стиля воспитания	0,0	3,3
Расширение сферы родительских чувств	0,0	6,7
Предпочтение детских качеств	3,3	3,3
Воспитательная неуверенность	0,0	13,3
Фобия утраты ребёнка	0,0	3,3
Проекция нежелательных качеств	3,3	0,0
Предпочтение женских качеств	6,7	13,3
Предпочтение мужских качеств	0,0	3,3

Наиболее выраженным нарушением в родных и приёмных семьях является минимальность санкций по отношению к ребёнку за допущенные нарушения норм и правил поведения. Данное нарушение встречается в 70% приёмных и 56,7% родных семей. Такие семьи считают использование наказаний в воспитательном процессе нерезультативными, обращаются к ним крайне редко, чаще стараются вообще избегать использования санкций.

У 33,3% приёмных и 20% родных семей выявлена гиперпротекция. Наличие повышенной заботы и удовлетворения потребностей детей сопряжены с затрачиванием родителями огромных ресурсов (времени, сил, внимания) на воспитание ребёнка, забота о нём становится главным смыслом их жизни.

Недостаточность требований-запретов наблюдается в 36,7% приёмных и 23,3% родных семей. Предъявляя ребёнку минимальное количество требований и запретов, родители руководствуются принципом вседозволенности. Если же в семье существуют какие-либо запреты, ребёнок их нарушает в полной уверенности в своей безнаказанности.

Недостаточность требований-обязанностей, свидетельствующая о минимальном количестве обязанностей ребёнка в быту, характерна для 20% родных и 6,7% приёмных семей.

Наше исследование показало наличие в приёмных семьях воспитательной неуверенности, фобии утраты ребенка, неустойчивости в стилях воспитания, расширения родительских чувств. Это может быть свидетельством недостаточности педагогических знаний родителей, а также результатом претерпеваемых семьёй кризисных состояний, связанных с адаптацией к воспитанию приёмного ребенка. Воспитательная неуверенность испытывается приёмными родителями из-за самоощущения некомпетентности и боязни совершить воспитательную ошибку [1]. Эта боязнь также подкрепляется ощущением постоянного контроля органами, закреплёнными за приёмными семьями.

Практически все приёмные родители в беседе с психологом акцентируют внимание на травмированности детей, взятых в семью. Предъявление детям малого количества требований, запретов, обязательств, санкций за нарушения, проявление повышенного внимания к приёмным детям, по мнению родителей, является некоей компенсацией пережитого детьми травматического опыта и должно способствовать их «выздоровлению». Подобное взаимодействие с детьми также может быть следствием страха родителей быть осужденными окружающими за строгость к неродному ребёнку, либо самоосуждения и испытываемого вследствие этого чувства вины.

Таким образом, несмотря на отсутствие достоверных различий в стилях воспитания в родных и приёмных семьях, выявлены некоторые качественные отличия между ними. И в родных, и приёмных семьях имеется большой процент семей, избегающих наказания детей в воспитательном процессе, при этом приёмным семьям он более характерен. Также для приёмных семей более характерна гиперпротекция в сочетании с недостаточностью требований-запретов.

В родных семьях чаще, чем в приемных, встречается предъявление детям малого количества обязанностей в бытовых вопросах.

Полученные результаты могут быть использованы специалистами, работающими с приемными семьями для совершенствования процесса адаптации и интеграции семьи и ребенка, дальнейшего развития гармоничных отношений, повышения эффективности замещающей семьи.

В своих ежедневных заботах о потребностях ребёнка, о его будущем, организации процесса обучения и досуга, стараясь при этом самим оставаться социально активными и работать, родители с неохотой приходят на тестирование и консультации, апеллируя к собственной занятости и занятости ребёнка. Однако повышение теоретических знаний о взаимном процессе интеграции с ребёнком позволяет сглаживать неминуемые кризисные моменты и, в случае необходимости, обратиться за помощью к психологу.

В настоящее время организация процесса психологического сопровождения приемной семьи содержит в себе противоречие, которое в отдельных случаях может оказаться преградой для оказания своевременной помощи и поддержки. В сложных семейных ситуациях, опасаясь, что ребёнка заберут, родители боятся обращаться за помощью к специалистам психологических центров и служб, осуществляющих периодическую диагностику и коррекцию, и обеспечивающих контроль за семьёй. Независимых психологов и служб, занятых проблемами приёмных семей и прошедших специальную подготовку, очень мало. Потребность в такого рода специалистах и организациях привело к тому, что на прошедшем в ноябре 2015 года в Москве Всероссийском форуме приёмных семей было принято решение о создании Всероссийской ассоциации приёмных семей.

Список литературы

1. Винникотт Д. Ребёнок, семья и внешний мир [Текст] / Д. Винникотт. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 256 с.
2. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья [Текст] / В.Н. Олсон. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
3. Холмогорова А.Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройства аффективного спектра: Дисс. доктора психол. наук/ А.Б. Холмогорова. – М., 2006. – 465с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 352с.

© Газизова Л.Ф., Нухова М.В., 2015

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ГРУППОВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В статье рассматриваются особенности творческого взаимодействия как диалогического процесса. Приводятся результаты экспериментальной работы со студентами, которая доказывает, что групповое решение творческих задач позволяет целенаправленно развивать креативность субъектов, навыки сотрудничества.

Ключевые слова: творческое взаимодействие, групповое решение творческих задач, сотрудничество, тренинг креативности.

The features of creative co-operation as a dialogical process are examined in the article. The results of experimental job with students which proves that the group decision of creative tasks allows to develop creativity of subjects, skills of collaboration purposefully are given.

Keywords: creative cooperation, group decision of creative tasks, collaboration, training of creativity.

Постановка проблемы. Постоянно возрастающий темп изменений условий жизни в современном мире предъявляет все новые требования к будущему специалисту, способному быстро ориентироваться в ситуации, самостоятельно принимать решения, быть инициативным и успешным. В связи с этим одной из стратегических задач высшей школы является развитие творческого потенциала нынешних студентов, готовых к профессиональной и личностной самореализации. Выполнение этой задачи диктует необходимость реальной переориентации от субъект-объектной к субъект-субъектной педагогической парадигме, основными принципами которой выступают сотрудничество, со-творчество педагогов и студентов, взаимодействие, партнерство.

Субъект-субъектной парадигме соответствует продуктивная стратегия организации учебного процесса, в основе которой лежит диалог. Психологической наукой доказано, что диалог является основой творческого мышления. Социокультурная концепция общения и творчества как диалога обоснована исследованиями М.М.Бахтина, В.С.Библера, Г.Я.Буша, Л.С.Выготского, И.Лакатоса, А.Л.Немчиновой и др. Психологические механизмы возникновения диалога, его творческие возможности в обучении, ведущая роль диалога в организации

педагогического сотрудничества все чаще становятся предметом психологических исследований (С.Л.Братченко, Л.Г.Дмитриева, Г.В.Дьяконов, Г.М.Кучинский, А.М.Матюшкин, Н.Ю.Посталюк и др.). Проблема коллективной творческой деятельности рассматривается в работах Ч.М.Гаджиева, В.А.Моляко, Я.А.Пономарева, Н.П.Щербо, однако, диалогический подход в психологии творческого взаимодействия еще нуждается в развитии.

Целью нашего исследования является изучение диалогических закономерностей творческого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки студентов вуза.

Изложение основного материала исследования. Понимание творчества в психологии характеризуется чрезвычайно широким диапазоном теоретических подходов, направлений. Однако, общим является определение творчества как создание ранее неизвестного, нового продукта, знания, результата. Явление творчества наиболее часто рассматривается в двух аспектах: как психический процесс производства нового (деятельностный) и как совокупность качеств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс.

Творческая деятельность, как любая другая, реализуется поэтапно, с помощью определенных «инструментов», которыми должен овладеть субъект. Поэтому критерием развития творческой личности может быть уровень мастерства в использовании ею приемов, способов, стратегий творческой деятельности.

Роменец В.А. рассматривает личность как самостоятельную творческую силу, которая способна «постигать и преобразовывать этот мир». Вне творчества, считает автор, личность не существует. Креативность онтологически свойственна человеческому бытию. Творчество выступает как специфическая форма деяния человека – как духовное деяние. Таким образом человек не только постигает окружающий мир, но и научается его организовывать, понимать, взаимодействовать с ним [5].

Творческая личность всегда диалогична, направлена на взаимодействие. Как утверждает А.Л.Немчинова, «само творчество не есть деятельность некоего Я, а деятельность, рождающаяся в диалоге, в отношении «между» [4].

Коллективное (групповое) творчество основывается на активности каждого участника, возможности не только самостоятельно создавать, придумывать, но также использовать опыт, достижения других, тем самым способствуя им. М.Шоу утверждает, что все группы (в том числе те, в которых совершается творческая работа) имеют общее: их члены взаимодействуют и влияют друг на друга.

Анализируя специфику взаимодействия как диалогического феномена, Г.В.Дьяконов подчеркивает его интерсубъектный характер,

соответствующий транзакционной модели коммуникации. «Двуголосие» (по М.М.Бахтину) каждого участника совместной деятельности, «все слова, высказывания и движения которого в большой мере определяются присутствием и влиянием собеседника» [1, с.329], раскрывает внутренний потенциал личности посредством партнера.

Я.А.Пономарев и Ч.М.Гаджиев, изучали психологические механизмы группового (коллективного) решения творческих задач. Совместная деятельность группы может быть творческим взаимодействием, если при этом учитываются интересы и потребности каждого участника, индивидуальные цели не противоречат общим целям группы, коллективная работа позволяет каждому найти значимое место в общем деле, общая деятельность является неповторимой, особенной [2].

Формы коллективной творческой деятельности отличаются от других, прежде всего, характером постановки задач и освоением опыта участниками. В процессе коллективной творческой деятельности они вместе с другими «создают» новый опыт, используют ранее усвоенные знания и приобретают новые. Основой творчества в этом случае выступает сотрудничество, совместная деятельность всех членов творческой группы; при этом они вместе планируют, готовят, выполняют и оценивают работу, отдавая свои знания, опыт для общей пользы, совместного результата в решении творческих задач

Творческая работа в группе дает возможность чаще вступать во взаимодействие с другими, формулировать вслух свое мнение, согласовывать мысли и действия, что помогает каждому развить «видение» проблемы, лучше ее понять, активизировать творческий потенциал.

Таким образом, в совместной творческой деятельности развиваются творческие возможности не только личности как участника творческого процесса, но и коллектива в целом. Творческий потенциал коллектива зависит от творческих способностей каждого, но и он сам как социальный организм тоже может рассматриваться как фактор стимулирования творческой активности его членов. Понятно, что творческая идея появляется у кого-то одного, но исследования эффективно работающих творческих коллективов показывают, что чем лучше развивается группа, тем более сложные задачи она может решать.

Диалогическая форма взаимодействия между участниками творческого процесса является наиболее естественной для создания оптимальных условий организации учебного процесса. Диалогическое обучение наиболее полно соответствует современным требованиям, поскольку диалог – это не только метод и средство, но и цель обучения, источник личностного опыта, фактор актуализации духовного потенциала личности. Сотрудничество в учебном процессе позволяет раскрыть

творческие возможности учащихся и улучшить результат групповой творческой деятельности.

В работе В.М.Миниярова и В.А.Минияровой предлагается диалогическая технология совместного творческого обучения студентов. Авторами доказано, что такая технология является эффективной в профессиональном становлении будущего специалиста, в формировании позитивного отношения к учебной деятельности [3].

Ключевой целью нашей авторской разработки стало развитие творчества студентов, их способности к конструктивному решению проблем. Основу экспериментальной программы составили положения, сформулированные в результате теоретического анализа возможностей построения диалогического творческого взаимодействия:

- психологическая атмосфера должна быть благоприятной для работы в группе;
- оптимальное количество участников групповой творческой деятельности – 7 - 12 человек;
- организованность, распределение ролей в группе;
- группа должна быть контактной, способной к совместной деятельности;
- стремление, желание работать в группе, быть участником творческого тренинга.

Эмпирические задачи исследования состояли в том, чтобы оценить и сравнить уровень эффективности групповой и индивидуальной работы; выявить психологические особенности участников группы, определяющие успешность решения творческих задач. На первом, констатирующем этапе эксперимента были выделены и диагностированы показатели невербальной креативности (продуктивность, гибкость, оригинальность), интеллектуальной лабильности. Для их оценки были использованы тест креативности П.Торранса и методика «Интеллектуальная лабильность» [6]. Блок исследования социально-психологических качеств личности включал наблюдение за особенностями процесса взаимодействия (схема наблюдения Р.Бейлза), тип отношения личности к другим (методика диагностики межличностных отношений Т.Лири) [6]. С целью сравнения эффективности решения групповых и индивидуальных творческих задач было использовано два варианта аналогичных заданий дивергентного характера на вербальном и невербальном материале.

Второй этап экспериментальной работы включал участие студентов в тренинге креативности, направленном на развитие навыков сотрудничества в группе в процессе решения совместных творческих заданий. Работа проводилась в трех группах студентов III курса специальности «Практическая психология» в рамках учебной дисциплины «Практикум по групповой психокоррекции»; общее число участников составило 32 человека.

В ходе занятий были реализованы следующие задачи:

- развитие умения создавать новые и оригинальные идеи;
- развитие умения принимать групповые решения;
- отработка навыков конструктивного взаимодействия в группе;
- развитие умения оказывать поддержку, помощь;
- осознание необходимости распределения ролей и организации совместной творческой деятельности.

Начало тренинга традиционно было посвящено представлению каждого члена группе, «знакомству», включало формулировку правил совместной работы, создание атмосферы открытости, доверия, доброжелательности, позитивного настроения. Участники были ознакомлены с темой, целями и задачами занятий. Члены группы обменялись ожиданиями и желаемыми результатами коллективной деятельности.

Основная часть занятий тренинга включала упражнения, направленные на развитие творчества в условиях взаимодействия. Содержание заданий требовало что-нибудь придумать (рекламу, сказку, аппарат для производства различных вещей и т.д.), продемонстрировать продукт совместной деятельности (скульптуру, действующую модель, коллаж), представить фантастическую ситуацию, найти способ решения неординарной проблемы. Задания предлагалось выполнить индивидуально и вместе.

В процессе работы выделялась и анализировалась процедура, технология выполнения заданий. Также в построении тренинга использовались упражнения, направленные на развитие умения координировать действия, функционировать как единый организм, понимая и дополняя друг друга.

Во время рефлексии обсуждались процессуальные и итоговые моменты совместной творческой работы; участники делали выводы о необходимости взаимопонимания, согласованности, единства в достижении цели. Завершающее занятие дало возможность проанализировать результаты участия в тренинге, осмыслить приобретенный опыт, наметить пути его использования в реальной жизни и профессиональной деятельности.

Контрольный этап исследования представлял собой повторную диагностику уровня креативности и способностей к взаимодействию участников тренинга, а также сравнительный анализ этих показателей до и после групповой развивающей работы.

Была зафиксирована положительная динамика развития невербальной креативности по показателям продуктивности, гибкости, оригинальности; улучшились оценки интеллектуальной лабильности. Так, первый диагностический срез выявил 25,5% участников с высоким уровнем развития креативности, 37,5% – со средним и 50% – с низким; второй срез показал, что высокий уровень имеют 25% участников тренинга, 75% – средний. Результаты первого замера интеллектуальной

лабильности составляют: 12,5% высокий уровень, 12,5% – средний, 75% – низкий, а данные второго замера свидетельствуют, что 15,6% имеют высокий уровень, 59,4% – средний, 25% – низкий.

Также произошли изменения социально-психологических особенностей участников экспериментальной программы. Повторное наблюдение за процессом взаимодействия во время решения общей задачи показало, что до участия в тренинге для испытуемых были характерны такие «области взаимодействия»: эмоционально-позитивная – 9,38%; решения задачи – 18,75%; постановки задачи – 34,37%; эмоционально-негативная – 37,5%. После участия в тренинге эмоционально-позитивная область взаимодействия представлена 25% членов группы; область решения задачи – 59,37% и область постановки задачи – 15,63%; эмоционально-негативного способа взаимодействия не выявлено. Количество студентов, которые тяготеют к фактору «дружелюбие», увеличилось с 62,5% до 87,5%; количественный показатель по фактору «агрессивность» уменьшился с 37,5% до 12,5%. Также возрос в процентном отношении фактор «доминирование» с 43,75% до 68,75%; и, соответственно, снизился процент фактора «подчинение» с 56,25% до 31,25%.

Темп и правильность решения творческих задач участниками группы и до, и после участия в тренинге наглядно доказали преимущества групповой работы. Следует подчеркнуть, что после тренинга существенно изменилась эмоциональная оценка процесса совместного решения, – большинство студентов указывали на получение удовольствия, положительных эмоций.

Выводы. Результаты проделанной работы позволили подтвердить предположение об эффективности использования формы группового взаимодействия для развития творчества как компонента профессиональной подготовки будущих специалистов. Диалогический подход в организации совместной деятельности является перспективным направлением гуманизации процесса обучения, его модернизации и совершенствования в соответствии с реалиями современности.

Список литературы

1. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В.Дьяконов. – Кировоград: КГПУ им.В.Винниченко, 2007.
2. Исследование проблем психологии творчества / Под ред Я.А.Пономарева. – М.: Наука, 1083.
3. Минияров В.М., Миниярова В.А. Диалогическая технология совместного творческого обучения студентов / В.М.Минияров, В.А.Миниярова // Психологія діалогу і світ людини / За ред.

- С.Д.Максименка, Г.В.Дьяконова. – Том 4. – Кировоград: ФО-П Александрова М.В., 2014. – С.129 – 141.
4. Немчинова А.Л. Творчество как диалог: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук / А.Л.Немчинова. – Волгоград, 2007.
 5. Роменец В.А. Психологія творчості. / В.А.Роменец – К.: Либідь, 2001.
 6. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум / Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.

© Горская Г.А., 2015

УДК 159.923.

Ибрагимова И.И.,
Уфа (Россия)

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируется проблема социального интеллекта у студенческом возрасте. Автор считает, что социальный интеллект играет решающую роль именно в этот период жизнедеятельности человека, так как происходит активное становление социальных контактов, освоение будущей профессии.

Ключевые слова: социальный интеллект, студенческий возраст, освоение социального знания.

The article deals with the problem of social intelligence in student's age. The author believes that social intelligence plays a decisive role in this period of human life, as is the formation of social contacts, development of future profession.

Keywords: social intelligence, student age, development of social skills.

В последнее время в отечественной и зарубежной психологии большой интерес приобретает проблема социального интеллекта. Это связано с тем, что в условиях постоянно изменяющейся социокультурной действительности встает проблема развития и использования человеческого потенциала, предъявляются более высокие требования к быстрому освоению новых социальных знаний и умений, которые способствуют пониманию и интерпретации не только происходящих социальных изменений, но и собственно поведения, а также поведения других людей. В научной литературе под этими способностями подразумевают «социальный интеллект».

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию в 1920 году Э. Торндайком. В отечественной психологии определение

социального интеллекта одним из первых дал Ю.Н. Емельянов. После этого социальный интеллект получил широкое распространение среди зарубежных (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Дж. Кильстром, Н. Кэнтор, Г. Олпорт, Р. Селман, Р. Стернберг и др.) и отечественных психологов (Н.А. Аминов, М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Е.И. Ишутина, В.Е. Ключко, М.Л. Кубышкина, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницына, Е.С. Михайлова (Алешина), М.В. Молоканов, А.Л. Южанинова и др.).

Все компоненты социального интеллекта направлены на обеспечение успешности поведения личности в коммуникативном взаимодействии, т. е. на выполнение общей интегральной функции социального интеллекта [1; с.95].

Социальный интеллект — сложная общая способность личности, включающая группы специальных способностей (подструктуры), направленная на обеспечение ее адаптивного поведения в коммуникативном взаимодействии. Сложной эта способность является потому, что включает значительное количество способностей, организующих поведение личности, релевантное сложным и контекстным характеристикам ситуации коммуникативного взаимодействия. Общей эта способность является потому, что она свойственна всем людям, а кроме того, она тесно связана со всеми характеристиками личности, выступая для них своеобразным общим фактором, включающим их в процесс взаимодействия. Специальные способности — способности, направленные на решение узких и конкретных задач в ситуациях коммуникативного взаимодействия (например, запоминание лиц, организация пространства взаимодействия и др.). Адаптивное поведение — поведение, позволяющее личности встраиваться в ситуацию взаимодействия и достигать его цели, т. е. с разной степенью эффективности осуществлять процесс взаимодействия. Коммуникативное взаимодействие — форма активности личности в коммуникативном пространстве [2; с.168].

В настоящее время понятие «социальный интеллект» и проблема его диагностики привлекает все большее внимание исследователей и практиков. Именно с социальным интеллектом связывают успешность в профессиональной деятельности (прежде всего в деятельности, где немаловажное значение имеет взаимодействие с людьми), социальный интеллект считают одним из компонентов творчества (как способность продвинуть идею).

Юношеский возраст — это период завершения физического созревания человека, бурного роста его самосознания, формирование мировоззрения, выбора профессии и начала вступления во взрослую жизнь. Это период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. Возрастные границы студенческого периода условны и приходятся примерно на 17–18 – 22–23 года. В юношеском возрасте происходит становление социального интеллекта, который является

характеристикой человека, проявляющейся во всех сферах его жизнедеятельности.

Н.Н. Князева провела исследование особенностей социального интеллекта в юношеском возрасте и пришла к следующим выводам:

- В юношеском возрасте хорошо развита способность ориентироваться в понимании последствий поведения, предвосхищать поступки людей.

- Юноши большее значение придают вербальному общению, нежели школьники, они способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками, в разных ситуациях общения.

- У девушек наблюдается тенденция к росту чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений в сравнении со школьницами, что позволяет им правильно понимать и оценивать речевую экспрессию. Все же девушки большее значение придают анализу невербальных проявлений, чувствительны к невербальной экспрессии, что усиливает способность понимать [3; с.47-48].

В.Н. Куницына доказала, что чем выше уровень социального интеллекта, тем более развиты саморегуляция, уверенность в себе, способность влиять. Чем ниже уровень социального интеллекта, тем больше в нем представлены застенчивость, рефлексивность, агрессивность и т.п., тем более вероятно, по мнению автора, что человек страдает от одиночества, имеет низкое самоуважение, конфликтен, невротизирован, психически и физически истощаем. Таким образом, замечает, что сильно выраженная рефлексивность не способствует развитию социального интеллекта, а энергетический потенциал оказывается его необходимым условием [4; с.22].

Студент, обладающий хорошо развитым социальным интеллектом, способен извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует успешной адаптации при поступлении на работу, поддержанию оптимального психологического климата, проявления большего интереса, изобретательности и креативности в будущей профессиональной деятельности и позволяет прогнозировать ее успешность.

Список литературы

1. Журавлев, А. Л. и др. (2007) Предмет и структура социальной психологии // Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. М. : ПЕР СЭ. С. 616.

2. Лунева, О. В. (2010) Социальный интеллект как категория социальной психологии // Знание. Понимание. Умение. №1. С. 151.

3. Князева, Н.Н. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов // Юбилейная международная научно-практич. конф., посвященная 200-летию Д.П. Ознобишина. Самара, 2004

4. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб., 2001.

© Ибрагимов И.Ф., 2015

УДК 159.923

Канафина Л. Б.,
Уфа (Россия)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются доминирующие мотивы учения и общая эмоциональная направленность личности подростков. Выявлена слабая взаимосвязь между практической эмоциональной направленностью и мотивом отношения к учению.

Ключевые слова: учение, мотивы, эмоции, направленность личности.

The article deals with the teachings of the dominant motifs and general emotional orientation of the person of teenagers. It revealed a weak correlation between the practical emotional orientation and motivated attitude to learning.

Keywords: teaching, motivation, emotion, personality orientation

Известно, что подростковый возраст в отечественной и зарубежной психологии исследован достаточно подробно, тем не менее, учебная мотивация подростка, на наш взгляд, изучена в меньшей степени, что позволило нам выделить эту проблему в качестве объекта исследования. Изучив различные подходы к изучению мотивации таких авторов, как Х. Хекхаузен, К. Левин, Л.И Божович, А. Маслоу и К. Альдерфер, мы пришли к выводу, что мотивация – это сознательно, преднамеренно сформулированный побудитель активности человека. Однако, именно в подростковом возрасте мотивация (в том числе и учебная) по нашему мнению, значимо связывается с эмоциональной сферой.

Для того чтобы проверить это предположение, мы провели эмпирическое исследование, в котором использовались следующие методики:

– Методика «Доминирующие мотивы учения» (анкета Окуновой О.Ю., Васильевой Л.А.) ;

– Методика «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов);

– Методы обработки данных: количественный и качественный анализ эмпирических данных, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Всего в тестировании по перечисленным выше методикам приняли участие 60 подростков. В эмпирическом исследовании мотивов учения в процентном соотношении мы выявили следующие результаты, которые представлены в таблице № 1.

Таблица 1

Результаты опросника «Доминирующие мотивы учения»

Мотивы учения	Количество учащихся	Процентное соотношение
Мотив долга и ответственности	9	15%
Мотив самоопределения и самосовершенствования	19	32%
Мотив собственного благополучия	10	16%
Мотивы престижности	3	5%
Мотив содержания учебной деятельности	11	18%
Мотив отношения к процессу учения	8	14%

Из таблицы № 1 мы видим, что для испытуемых подростков характерны мотивы самоопределения и самосовершенствования (почти одна треть из общего числа подростков), что на самом деле предвосхищает скорое появление у подростка этого качества, как новообразования юношеского возраста. В меньшей степени выражены мотивы содержания учебной деятельности, собственного благополучия, долга и ответственности. Все эти мотивы наблюдаются менее, чем у одной пятой испытуемых. Еще менее выражен мотив отношения к процессу учения, который в процентном соотношении выражен почти у одной шестой части от всей выборки испытуемых. И менее чем у одной десятой представлен мотив престижа учения.

Из таблицы № 2 видно, что в выборке преобладают практическая и альтруистическая направленность, которые составляют, тем не менее, всего лишь чуть более, чем одну шестую часть. Хотелось бы отметить, что все шкалы распределены более или менее равномерно, поэтому трудно выделить наиболее ярко представленную эмоциональную направленность. Что

касается в большей степени представленных эмоциональных проявлений, то они очень красноречиво говорят о противоречиях и непредсказуемости этого возраста.

Таблица 2

Результаты опросника «Определение общей эмоциональной направленности личности»

Эмоциональная направленность личности	Количество учащихся	Процентное соотношение
Альтруистическая	9	15%
Коммуникативная	6	10%
Глорическая	5	8%
Практическая	8	14%
Пугническая	4	7%
Романтическая	6	10%
Гностическая	5	8%
Эстетическая	5	8%
Гедонистическая	6	10%
Акзизитивная	6	10%

Для того, чтобы ответить на главный вопрос нашего исследования, взаимосвязи учебной мотивации и эмоциональной направленности, мы применили математический критерий Спирмена и выявили одну значимую взаимосвязь между эмоциональной практической направленностью и мотивом отношения к учению ($-0,25$). Связь обратная, слабо выраженная. Она означает, что чем более рационально подросток относится к учению, тем менее он обеспокоен тем, что учение – это необходимость. Это его не тяготит, так как он понимает, что процесс этот в будущем принесет несомненную пользу.

Таким образом, мы можем утверждать, что наше предположение об эмоциональном отношении к обучению у подростков присутствует и значимо связывается с учебной мотивацией.

Список литературы

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев.– М.: Мысль, 2010. – 159 с.
2. Маркова, А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: психология обучения подростка [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б.Орлов М., 2000 – 212 с.

УДК 159.923

Лямина Л.В.,
Асадуллина Г.М.,
Уфа (Россия)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается аддиктивное (саморазрушающее) поведение в юношеском возрасте, отмечается, что в нашей стране все более возрастает число людей в разными видами зависимого поведения. Авторы предполагают, что имеются некоторые индивидуально-психологические особенности, которые способствуют развитию аддикций.

Ключевые слова: *юношеский возраст, аддиктивное поведение, детерминанты зависимого поведения.*

The article describes the addictive behavior (self-destructive) adolescence, it is noted that in our country there is an increasing number of people in different types of dependent behavior. The authors suggest that there were some individual psychological characteristics that contribute to the development of posterior trunk muscle compartment.

Keywords: *adolescence, addictive behaviour, determinants of dependent behavior.*

Актуальной проблемой исследования, на протяжении последних лет, остается проблема зависимого поведения. Определенный вклад в учение о зависимости вносят психологи, медики, педагоги и социологи. Расширяются представления о проблеме зависимости, совершенствуется модель психологической поддержки, а также профилактической работы. Такие факторы, как неблагоприятная социально-экономическая ситуация в стране, кризис духовных ценностей, кризис семьи увеличивают нагрузку на естественные приспособительные возможности человека. Их нарушение вызывает ощущение психологического дискомфорта. В качестве способа восстановления психологического комфорта некоторые люди используют такую форму деструктивного поведения, как аддикция, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций, что создает иллюзию решения проблемы.

Аддиктивное (деструктивное) поведение – это саморазрушающая склонность к чему-либо, пагубная привычка, относящаяся к поведенческим аномалиям. Желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов - веществ или видов деятельности, к которым относятся вещества, изменяющие психическое состояние: алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества. Искусственному изменению настроения способствует также и вовлеченность в определенные виды активности, такие, как азартные игры, компьютер, секс, переедание или голодание, работа, длительное прослушивание ритмичной музыки и т.п.

По различным данным, сегодня в России регулярно употребляют наркотики около 6 миллионов человек, алкоголизмом страдают 2,5 миллиона, курят около 70% мужского и 30% женского населения, растет число людей, страдающих ожирением, и т.п. Риск формирования аддикции особенно велик в юношеском возрасте, когда стремление к самостоятельности, основанное на постепенном достижении физической зрелости, получении среднего образования, значительном снижении родительского и педагогического контроля, сочетается с недостаточной социальной зрелостью, внушаемостью, желанием «попробовать всё». В такой ситуации особое значение приобретают индивидуально-психологические особенности личности, способные либо нивелировать внешнее влияние и помочь человеку противостоять закреплению зависимости, либо, напротив, усугубят её разрушающее воздействие на психику. В нашей работе мы изучим индивидуально-психологические особенности личности как фактор склонности к аддиктивному поведению.

У истоков исследования аддиктивного поведения стоят исследования таких ученых, как А.Ю.Акопов, Т.А.Донских, Ц.П.Короленко, И.П.Павлов, С.Л.Рубинштейн, А.С.Тимофеева и др.

Освещению общих положений относительно проблем аддиктивного поведения посвящены работы А.В.Котлярова, С.А.Кулакова, В.Д.Меделевича, А.В.Смирнова и др.

Характеристика отдельных форм аддиктивного поведения, способов их диагностики, профилактики, коррекции и реабилитации лиц, страдающих зависимостью, приведена в работах И.В.Андреева, А.А.Гречишкина, М.И.Дрепа, Т.П.Жариковой, О.Ю.Кондратьевой, С.В.Котляровой, О.В.Литвиненко, В.А.Лоскутовой, Е.А.Назарова, В.В.Постнова, Е.А.Репринцевой, С.А.Романова, Т.И.Савельевой, Ф.А.Саглам, Н.Г.Старцевой, М.Д.Тулякова, Л.К.Фортовой, А.В.Худякова, В.В.Юсупова, М.Б.Яковлевой и др.

Личностные и индивидуально-психологические особенности лиц с различными формами аддиктивного поведения освещаются в работах Г.Г.Аванесяна, Ю.В.Аносова, К.Н.Блохина, О.Баранника, Е.В.Ветерок, Г.И.Дереча, М.Г.Ерофеева, А.А.Карпова, О.Г.Кириллова, И.В.Колотилова,

Р.А. Копосова, Ч.Ш.Куан, В.Лебедько, Н.В.Омельченко, И.А.Рукавишникова, С.Ю.Семенова, Ф.З.Сиафетдинова, М.Н.Усцева, К.А.Хохлова, И.В.Шмыкова и др.

Детерминанты, предпосылки и факторы аддиктивного поведения исследовались Н.А.Бородиной, М.А.Гагариной, И.С.Ганишиной, Д.Л.Зеленцовой, М.С.Ивановым, О.И.Колпаковой, Е.В.Литягиной, Э.Муньягисеньи, В.Г.Петровской, Н.В.Солнцевой, О.Е.Хмелевской, Д.В.Четвериковым и др.

Отмечая плодотворность данных исследований, следует признать, что проблема взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей личности и склонности к аддиктивному поведению в юношеском возрасте пока исследована не в полной мере. Мы предполагаем, что склонности к аддиктивному поведению юношей в своей основе имеют определенные индивидуально-психологические особенности личности.

Известно около двадцати групп психологических зависимостей, которые можно разделить на две достаточно большие группы: химические зависимости (алкогольная, табакокурение, наркотическая, токсикомания) и эмоциональные зависимости (игровая, пищевая, информационная (интернет)).

Причиной психологической зависимости является фрустрирование потребности личности в самоактуализации, что отражается в характеристиках личности, особенностях соотношения когнитивного и эмоционального компонентов, в неадекватной самооценке.

Исследуя теоретические основы проблемы поиска психологических факторов аддиктивного поведения в юношеском возрасте, мы обратили особое внимание на особенности развития личности в данный период онтогенеза, поскольку юность является чрезвычайно важным периодом для становления личности и определения её дальнейшего жизненного пути. Среди характерных особенностей личности в юношеском возрасте специалисты выделяют промежуточность поведения субъекта (эмансипация от родителей на фоне значительного влияния сверстников, расширения мира личности, круга общения), необходимость профессионального и жизненного самоопределения, устремлённость в будущее, многочисленность жизненных планов. Усиленная потребность в общении и эмоциональной привязанности, изменчивость мировоззрения и представлений о себе, стремление к самовыражению и самораскрытию, эмоциональная восприимчивость являются теми чертами личности юноши, которые, при условии расхождения между идеальным жизненным планом и реальным его выполнением, становятся факторами риска развития ощущения дисгармоничности собственной личности, её субъективного неблагополучия. Одним из вариантов достижения чувства удовлетворения и реализации потребности в получении положительных эмоций в ситуации

внутриличностного кризиса является формирование аддикции - развитие одной из форм зависимого поведения.

Среди факторов аддиктивного поведения на основании анализа современных научных данных мы выделили следующие три группы:

I. *Нейропсихологические и психофизиологические факторы:* скоростные и качественные свойства сенсомоторной интеграции, темперамент, особенности функциональной асимметрии мозга, отягощенная наследственность.

II. *Микросоциальные факторы:* неблагополучные семьи, отсутствие у родителей выраженной антинаркотической установки, непродуктивная воспитательная тактика, особенности взаимодействия между членами семьи, нарушения ранних диадных отношений в системе «мать-дитя».

III. *Индивидуально-психологические факторы:* дисгармоничность эмоциональной сферы, незрелость, асоциальность мотивационно-ценностной сферы, проблемы в познавательной сфере, несформированность практического мышления, ригидность, противоречивость, конфликтность самосознания, проблемы в сфере волевой регуляции и контроля за поведением, выраженная фемининность, акцентуированность характера, неадаптивное, регрессивное защитно-совладающее поведение, трудности в коммуникативной деятельности, возрастные особенности юношеского возраста, психопатологические образования.

Таким образом, при анализе значительного количества работ, в которых рассматриваются различные грани проблемы аддиктивного поведения мы пришли к выводу об отсутствии в современной науке системного и целостного представления о психологических механизмах и факторов возникновения зависимости. Наша позиция состоит в том, что профилактика и преодоление аддиктивного поведения в юношеском возрасте невозможны без изучения детерминирующих его психологических свойств.

Список литературы

1. Бубеев Ю.А. Наркотические аддикции: профилактика и коррекция с помощью интегративных технологий / Ю.А. Бубеев, В.В.Козлов, Н.Ф.Круговых. – М.: Слово, 2009.
2. Козлов В.В. Психология игровой зависимости / В.В. Козлов, А.А.Карпов. – М.: Психотерапия, 2011.
3. Лисецкий К.С. Психология и профилактика наркотической зависимости: науч.изд./К.С.Лисецкий, Е.В.Литягина. – Самара: Бахрах-М, 2008.

УДК 159.922.

Магасумова Ю.И.,
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье исследуется явление застенчивости и ее проявления в подростковом возрасте. Раскрываются особенности, критерии и ряд форм застенчивости. Рассматриваются примеры ученых и практиков по предотвращению проявлений застенчивости.

Ключевые слова: застенчивость, замкнутость, неуверенность в себе, подростковый возраст, гуманизированная застенчивость, невротическая застенчивость.

The article examines the phenomenon of shyness and its manifestation in adolescence. The peculiarities of the criteria and number of forms of shyness are analyzed. The examples of scientists and practitioners to prevent manifestations of shyness.

Keywords: shyness, isolation, self-doubt, adolescence, humanized shy, neurotic shyness.

История исследований застенчивости свидетельствует о том, что определенный интерес к этой проблеме имеется как у отечественных, так и зарубежных ученых. Филипп Зимбардо, известный американский психолог, попытался осветить вопрос застенчивости в подростковом возрасте, исследуя эту проблему, как феноменологическое явление [4]. В дальнейшем над этим вопросом работал Д. Бретт [1].

Природу застенчивости в подростковом возрасте изучали также и российские психологи: М.Е. Бурно [2], Л.Н. Галигузова [3], И.С. Кон [6], Д. Каган, Д.С. Резник, Н. Шнидман [2] и другие.

В настоящее время под застенчивостью понимают неуверенность в себе и в поведении, что порождает такие состояния, как тревога, скованность и даже замкнутость (а это уже качество личности) [4]. Чаще всего застенчивость проявляется в подростковом возрасте. По мере взросления она минимизируется, но не у всех людей. И во взрослой жизни человек может достаточно часто испытывать застенчивость. Поэтому проблема является в большой степени сложной, так как преодолевают застенчивость не все и не всегда она исчезает в процессе освоения человеком трудностей окружающей жизни. Итак, с застенчивостью справиться бывает иногда весьма и весьма сложно.

Мы поставили перед собой ряд задач, которые состоят в расширении и уточнении представлений о застенчивости как психологическом феномене; в определении особенностей психолого-педагогической коррекции застенчивости в подростковом возрасте, а также в разработке специальной программы по преодолению застенчивости у подростков.

С этой целью использовались такие методики:

1. Тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева.
2. Стендфордский опросник застенчивости Ф.Зимбардо.
3. «Методика исследования самоотношения» В.В. Столина, СР. Пантелеева (шкала 5 самооценности и шкала 6 самопринятие).
4. Методика «Определение уровня тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина.

Для достижения поставленной цели мы выдвинули гипотезу: психолого-педагогическая коррекция застенчивости в подростковом возрасте будет эффективна, если будут выявлены и откорректированы специфические состояния застенчивости, среди которых повышенная тревожность и низкая самооценка.

Исследование осуществлялось на базе средней образовательной школы № 45, с углубленным изучением отдельных предметов, Кировского района, г.Уфы. (МБОУ СОШ № 45 г. Уфы)/ Всего в исследовании приняли участие 60 человек, учащиеся 9-х классов. Были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, впоследствии в экспериментальной группе проводилась коррекционно -развивающая программа.

В контрольную группу вошли 16 человек застенчивых (57%) учащихся 9 классов, 14 человек незастенчивых (43%). Экспериментальную группу составили 17 человек застенчивых (60%), 13 человек незастенчивых подростков (40%). Мы доказали, что контрольная и экспериментальная группа на этапе констатирующего эксперимента статистически не различаются между собой по уровню выраженности исследуемых признаков (застенчивость, личностная тревожность, общая самооценка, самооценности, самопринятие). Далее мы работали с экспериментальной группой, осуществляя психокоррекционное воздействие в рамках тренинга.

После реализации тренинговой программы с участниками экспериментальной группы, была проведена оценка оказанного психолого-педагогического коррекции на данную группу испытуемых. Для этого проводилась повторная диагностика по батарею методик, далее была проведена оценка произошедших изменений внутри экспериментальной группы. Мы можем сделать вывод, что после осуществления психолого-педагогической коррекции произошли определенные изменения в уровне исследуемых признаков. Все изменения, произошедшие внутри экспериментальной группы, являются статистически значимыми.

Следовательно, психолого-педагогическую коррекцию застенчивости испытуемых экспериментальной группы можно считать эффективной.

Таблица 1.

Оценка значимости различий в уровне исследуемых признаков внутри контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента по t-критерию Стьюдента

Группы	Статистические данные	Оцениваемые показатели									
		Застенчивость		Тревожность		Самооценка		Самоценность		Самопринятие	
		ДО	после	ДО	после	ДО	после	до	после	ДО	после
Экспер. группа	Среднее знач. t-крит.	0,12	0,09	41,8	36,43	40,1	35,4	6,83	4,93	6,77	5,37
		3,3 Различия значимы		2,8 Различия значимы		2,8 Различия значимы		3,2 Различия значимы		3 Различия значимы	
Контр- роль-ная группа	Среднее знач. t-крит.	0,11	0,10	40,7	39,67	41,37	41,1	5,73	5,97	6,1	7,3
		1 Различия незначимы		1,6 Различия незначимы		0,4 Различия незначимы		0,3 Различия незначимы		1,5 Различия незначимы	

Как мы видим, в контрольной группе так же произошли некоторые изменения в уровне исследуемых признаков. Это можно объяснить тем, что человек постоянно находится в развитии, на него влияет множество социальных факторов, человек взрослеет, приобретает различный опыт социального взаимодействия, формируется и развивается самосознание, что, безусловно, может вносить свои коррективы в личностное развитие человека. Но важно оценить произошедшие изменения на уровне статистической значимости.

Таким образом, разработанную коррекционно-развивающую программу для коррекции застенчивости можно считать эффективной. Снижение уровня застенчивости произошло за счет общей гармонизации личности испытуемых по значимым для данного феномена профилям: самооценка, самопринятие, самооценочность и тревожность.

В ходе коррекционной работы были созданы необходимые психолого-педагогические особенности работы, выражающиеся в ситуации успеха и психологически безопасной ситуации предъявления подростками своего «Я», способствующие отреагированию чувства самопринятия, укреплению уверенности в себе, снижению тревожности и приобретению навыков эффективной коммуникации.

Психологическое воздействие было направлено на формирование адекватной общей самооценки (за счет устранения иррациональных убеждений об отрицательном отношении партнеров по общению, повышения самооценочного отношения, формирования самопринятия, адекватного уровня притязаний), снижение уровня тревожности (за счет развития навыков снятия нервно-психического напряжения, проработки социальных страхов, занятий индивидуальным психологическим консультированием).

Результативность специально организованного обучения (тренинга) направленного на преодоление застенчивости учащихся подросткового возраста была доказана на основе результатов психолого-педагогического эксперимента.

Полученные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу: психолого-педагогическая коррекция застенчивости в подростковом возрасте будет эффективна, если будут выявлены и откорректированы специфические состояния застенчивости, среди которых повышенная тревожность, низкая самооценка и неприятие себя.

Установлено, что снижение уровня застенчивости происходит в результате повышения (укрепления) общей самооценки подростков, формирования представлений о том, что значимые партнеры по общению положительно и уважительно оценивают их личность, развития коммуникативных навыков, навыков эффективной самопрезентации, правильной оценки и интерпретации поведения собеседника, обучения приемам и способам отреагирования негативных эмоций, саморегуляции эмоционального состояния.

Список литературы

1. Бретт, Д. Возрастная психология. Застенчивость [Текст] / Д. Бретт. М.: Академия, 2000. - 118 с.
2. Бурно, М.Е. Терапия творческим самовыражением. [Текст] / М.Е. Бурно. - М.: Просвещение, 1999. - 176 с.
3. Галигузова, Л.Н. Психологический анализ феноменологии детской застенчивости [Текст] / Л.Н. Галигузова. // Вопросы психологии. - 2000. - №5.-С. 28-38
4. Зимбардо, Ф. Застенчивость. [Текст] / Ф. Зимбардо. - М. : Педагогика, 1991.-208 с.
5. Каган, Д., Резник, Д.С., Шнидман, Н. Биологические основы детской застенчивости [Текст] / Д. Каган, Д.С. Резник, Н. Шидман. - М. : Наука, 1998.-256 с.
6. Кон, И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя [Текст] / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.

УДК 316.48

Насырова А.А.,
Мухаметрахимова С.Д.
Уфа (Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье говорится о проблеме развития познавательных способностей младших школьников. Авторы полагают, что для их успешного развития необходимо создание специальных психолого-педагогических условий. Основным, общим условием, включающим в себя частные условия, может быть, по мнению авторов, повышение уровня познавательной активности младших школьников.

Ключевые слова: *познавательные способности, психолого-педагогические условия, младший школьный возраст, познавательная активность.*

The article talks about the development of cognitive abilities of junior high school students. The authors believe that their successful development requires the creation of special psychological and pedagogical conditions. Main, a common condition, which includes private conditions may be, according to the authors, increasing the level of cognitive activity of junior high school students.

Keywords: *cognitive abilities, psycho-pedagogical conditions, primary school age, cognitive activity.*

Современное состояние среднего образования таково, что не все школы в равной мере ориентированы на развитие познавательных способностей учащихся. В школах, не нацеленных на развитие учащихся, как правило, ученики очень быстро теряют интерес к учебе. Уже в начальных классах школы у них снижаются мотивы учебной деятельности, их все больше начинают интересовать так называемые социальные мотивы, связанные с материальным достатком, наличием модных, востребованных вещей (планшеты, айпаты, айфоны и так далее). Отношение учащихся к учению, несомненно, зависит от *характера самого процесса обучения, от стиля общения между педагогом и учащимися, от способов организации учебного материала и учебно-познавательной деятельности школьников, от системы оценивания результатов учения.* В известной мере, все эти перечисленные причины мы можем считать условиями развития познавательных способностей. Отметим при этом, что

данные условия особое значение приобретают в младшем школьном возрасте, когда у ребенка познавательная сфера и познавательные способности развиваются очень активно.

Младший школьный возраст, начальные годы собственно учения - это период впитывания, накопления знаний. Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях индивидуального развития ребенка на данном возрастном этапе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Каждый нормальный и здоровый в психическом отношении ребенок имеет общие способности, необходимые для успешного обучения в школе, иначе говоря, овладеть учебным материалом в пределах школьных программ. Иногда ребенок может казаться неспособным к тому или иному учебному предмету. Это происходит из-за отсутствия у школьника некоторых знаний и умений, тех или иных проявлений темперамента [1].

Помимо общих способностей к учению, каждый младший школьник обладает возможностью развития и специальных способностей. Ни к чему не способных детей нет. Надо только помочь ребенку найти себя, показать ему его возможности. Здесь велика роль учителя. Это он формирует способности и таланты учеников и умело направляет их развитие.

Способности формируются и развиваются в той деятельности, в которой они находят себе применение. Бездеятельный ребенок, безучастный к какому-то ни было труду, обычно и не проявляет способностей. Упорный труд всегда является основой развития как общих, так и специальных способностей. Без большого и напряженного труда способности не развиваются, остаются лишь потенциальные возможности для их успешного формирования.

Однако не всякая деятельность, в которую включают ребенка, автоматически формирует и развивает способности к ней. Для того, чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей, она должна удовлетворять некоторым условиям.

Во-первых, деятельность должна вызывать у ребенка сильные и устойчивые положительные эмоции, удовольствие. Ребенок должен испытывать чувство радостного удовлетворения от деятельности, тогда у него возникнет стремление по собственной инициативе, без принуждений заниматься ею. Живая заинтересованность, желание выполнить работу возможно лучше, а не формальное, равнодушное и безразличное отношение к ней – необходимые условия того, чтобы деятельность положительно влияла на развитие способностей.

Поскольку способности могут принести плоды лишь в том случае, когда они сочетаются с глубоким интересом и устойчивой склонностью к соответствующей деятельности, учителю надо активно развивать интересы детей, стремясь к тому, чтобы эти интересы не носили поверхностного характера, а были серьезными, глубокими и действенными.

Во-вторых, деятельность ребенка должна быть по возможности творческой. Например, для развития литературных способностей полезно постоянно и систематически упражняться в написании очерков, рассказов и стихотворений и в их последующем детальном разборе; полезны специальные экскурсии в природу с установкой на наблюдательность и эстетическое восприятие действительности с последующим красочным и выразительным описанием увиденного и слышанного. Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов.

В-третьих, важно организовать деятельность ребенка так чтобы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его наличные возможности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности. Особенно нуждаются во все более усложняющихся и разнообразных творческих заданиях дети с уже определившимися способностями.

Младший школьный возраст является сенситивным для:

1. Формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов.
2. Развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться.
3. Раскрытия познавательных способностей.

В младшем школьном возрасте дети в большой степени зависят от мира взрослых. Они связаны с родителями, педагогами, которые не всегда всерьез задумываются о том, каким образом сделать учащегося успешным, заинтересованным в знаниях, как повысить его познавательную активность. Возраст для закрепления познавательных мотивов у учащихся младших классов почти критический, так как заканчиваются сензитивные периоды, в течение которых была возможность не просто обнаружить какие-либо задатки, но и сформировать их в способности, в том числе, и познавательные. Мы знаем, что познавательная, интеллектуальная сфера развивается в младшем школьном возрасте стремительно. У них уже развита память, активно развивается мышление, совершенствуются речь и восприятие. И для того, чтобы поддержать нарождающиеся способности,

необходимо создать адекватные психолого-педагогические условия для развития познавательных способностей учащихся.

Исходя из анализа имеющейся психолого-педагогической литературы, мы предполагаем, что основным, *общим условием*, включающим в себя *частные условия*, может быть **повышение уровня познавательной активности младших школьников.**

Проблеме познавательной активности посвящено немало исследовательских работ. Однако, это, в основном, исследования прикладного характера, в которых обобщается практический опыт учителей. Среди наиболее известных работ по повышению познавательной активности (или познавательной потребности) учащихся младших классов мы можем обозначить работы В.С. Юркевич. Психолог считает, что развитие познавательных способностей во многом зависит от интенсивности познавательной потребности ребенка. У исследователя имеется целый ряд методик исследования познавательной активности. В своих прикладных исследованиях В.С. Юркевич, в основном, обращается к помощи родителей и педагогов, понимая, что без грамотной поддержки, обучения и сопровождения младшего школьника невозможно развитие его познавательной сферы. Кроме этого В.С. Юркевич, А.Н. Сизанов, А.И. Савенков и многие другие говорят не только об интенсивности познавательных потребностей ребенка, но и об уровне проявления. В различных методиках и анкетах психологи оценивают потенциал развития познавательных способностей, связывая его с какой-либо областью проявления интересов. Кроме различного рода анкет, ориентированных на помощь в диагностике познавательной активности со стороны родителей, психологи разработали целый ряд тестовых методик, предназначенных для самооценки младших школьников в плане их увлечений и интересов. Достаточно популярна среди педагогов и психологов методика «Карта одаренности» (А.И. Савенков), по результатам диагностики которой изучаются интеллектуальные, творческие, художественные, технические, лидерские, музыкальные и другие познавательные способности учащихся младшего школьного возраста. Имея в виду познавательную активность младших школьников, зарубежные исследователи выделяют и изучают это явление прежде всего в поведенческих характеристиках младших школьников (Дж.Рензулли). Их интересуют такие познавательные характеристики, как словарный запас, богатство речевых оборотов, беглость и сложность речи. Диагностируются мотивационные характеристики младших школьников. А именно то, насколько глубоко ребенок «уходит» в тему, насколько настойчиво стремится завершить начатое задание. А также – такие мотивационные характеристики, как стремление к совершенствованию и самокритичность младших школьников и так далее. Немаловажное значение имеют лидерские характеристики младших школьников. Зарубежными исследователями

диагностируются такие показатели, как ответственное отношение к делу, уверенность в себе, общительность, склонность к доминированию. Ну, конечно же, лакмусом познавательной активности, по мнению Дж. Рензулли являются творческие характеристики, такие, как любознательность, необычность и оригинальность ответов.

Итак. Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем те условия, реализация которых будет способствовать этому процессу. Общее условие, которое включает в себя частные условия, – это *повышение уровня познавательной активности младших школьников*. В свою очередь к частным условиям мы относим: *учебные мотивы, субъектов психологической поддержки детей (родители, педагоги, психологи) и личностно развивающий характер обучения*.

Список литературы

1. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М. «Академия». 2000. - 232 с.
2. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М. «Просвещение». 1996.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 2004. – 280 с.

© Насырова А.А., Мухаметрахимова С.Д., 2015

УДК 159.922

Сапожникова М.И.,
Уфа, (Россия)

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАК КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Сегодня серьёзной проблемой общеобразовательных школ стал неуклонный рост количества детей с различными нарушениями речи. Сознание своей неполноценности и бессилия в попытках общения часто приводит к изменениям характера: замкнутости, негативизму, бурным эмоциональным срывам. Данные нарушения мешают нормальному развитию ребенка, его становлению как личности. Нарушения речи у младших школьников, развитие личности, нетрадиционные подходы развития и коррекции.

Ключевые слова: нарушения речи, монолог, диалог, сказкотерапия, куклотерапия

Today a serious problem in secondary schools has become a steady increase in the number of children with various speech disorders. The consciousness of their inferiority and powerlessness in attempts of communication often leads to changes in the nature of: withdrawal, negativism, emotional breakdowns. These violations hinder the normal development of the child's becoming as a person. Speech disorders in primary school children, personal development, alternative approaches to development and correction.

Keywords: *speech disorders, monologue, dialogue, skazkoterapiya, kukloterapiya.*

Дети с нарушениями речи - это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. В последние годы у 40-60% детей поступающих в первый класс в той или иной степени выражены нарушения устной речи, что становится серьезным препятствием к овладению грамотой. В некоторых случаях наблюдаются апатия, равнодушие, вялость, неустойчивость внимания. Степень выраженности таких реакций зависит от условий, в которых находится ребенок. Если на его дефекте не фиксируют внимание, не подчеркивают неправильность его речи нетактичными замечаниями, стараются всемерно его понять и облегчить тяжелое положение в обществе, реактивных наслоений в личности ребенка наблюдается меньше. Обычно при правильном педагогическом подходе дети овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний. Вместе с развитием речи как правило исчезают и вторичные изменения психики [1].

Традиционное воспитание есть воспитание монологичное: и потому, что право на голос – прерогатива воспитателя, и потому, что образец транслируется ребенку в готовом виде, абстрагированным от моментов, связанных с генезом, движением образца. Положительных альтернатив образцу как бы нет, они не существуют для ребенка, как не существует реальный жизненный контекст, обусловивший появление образца: борьба жизненных сценариев, установок, ценностей, мировоззренческих перспектив. Образец статичен, метафизичен, монологичен, мертв. Ребенок постоянно слышит: «делай так», «так надо». Далеко не у всех учителей достаёт терпения ответить на вопрос ребенка: «А почему собственно так?». Традиционное воспитание – воспитание массовое, фронтальное, коллективное, не зацикленное на выстраивании «индивидуальной траектории развития каждого», «всемерном учёте личностной специфики

учащихся». Традиционное воспитание зачастую влияет на личность не прямо, непосредственно, а через коллектив, группу [8].

Безусловно, в отечественной педагогике доминировал традиционный подход к организации учебно-воспитательного процесса, но вместе с тем в ней всегда находилось место экспериментам, оригинальным идеям, концепциям, программам. Вопрос о том, как воспитывать ребенка, приобрел в российской культуре статус одного из смыслообразующих, породивших многовековой очный и заочный диалог общественных деятелей, ученых, писателей, педагогов.

Даёт учитель какое-либо понятие, правило. Чтобы ученик понял, иллюстрирует его доступными примерами. Объяснительно-иллюстративный метод преподавания использует. Но от конкретных примеров к правилу теоретическому не перейдёшь. Для ребёнка эти иллюстрации так и остаются частностями. Общего способа действий он не усваивает [4].

И ещё, на примерах наглядных, конкретных ребёнок только внешние стороны действительности постигает. А детей нужно поставить перед необходимостью решать те же проблемы и задачи, делать те же открытия, что и учёные прошлого, постепенно ведя учеников вверх, ко дню сегодняшнему, показывая главные повороты мысли, концентрируясь на самых важных, «судьбоносных» для «серьёзной», настоящей науки моментах, этапах её развития. Эволюция ученика должна уподобиться эволюции, историческому движению изучаемой сферы общественного сознания.

Образование в нашей стране перешло на Федеральный государственный образовательный стандарт 2-го поколения (ФГОС). В его основу легла новая идеология. Перед образовательными учреждениями поставлена задача, которая предполагает воспитание гражданина современного общества, человека, который должен будет учиться всю свою жизнь. Особенностью нового поколения стал **деятельностный** характер, следовательно главной задачей можно назвать - **развитие личности** ученика. Важным аспектом в развитии личности является осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся в педагогическом процессе, т. к. именно он предполагает ранее выявление склонностей и способностей детей, создание условий для развития личности. Основная цель использования уровневой дифференциации – обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, что дает возможность каждому ученику получить максимальные по его способностям знания и реализовать свой личностный потенциал [3].

Чтобы заинтересовать детей, сделать обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, новые инновационные технологии.

Важно сохранить как традиционные подходы, так и развивать новые направления логопедической теории и практики, а также помнить, что любая инновация хороша не сама по себе («инновация ради инновации»), а как средство, метод, служащий определенной цели. В этом отношении очень важны этапы ее освоения и распространения, которые как раз и показывают необходимость и действенность новой технологии.

Чем выше двигательная активность ребёнка, тем интенсивней развивается его речь. Оздоровительные паузы – физминутки, проводятся в игровой форме в середине занятия. Они направлены на нормализацию мышечного тонуса, исправление неправильных поз, запоминание серии двигательных актов, воспитание быстроты реакции на словесные инструкции. Сочетание речи с определёнными движениями даёт ряд преимуществ для детей, посещающих логопедические занятия [5].

Инновационные методы воздействия в деятельности логопеда становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Эти методы принадлежат к числу эффективных средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых трудностей у детей дошкольного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи инновационные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма.

Развитие речи тесно связано с развитием всех высших психических функций. Логопедические занятия строятся таким образом, что внимание уделяется всем учащимся (разнообразные приемы, материал, разработанный с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника). Более сильные ученики помогают более слабым, могут выступать в качестве «Маленького учителя».

Наряду с традиционными методами коррекции используются и нетрадиционные методы обучения [7].

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для речевого развития личности, расширения сознания и совершенствования взаимодействия через речь с окружающим миром.

Основной принцип сказкотерапии – целостное развитие личности, забота о душе.

Коррекционные задачи сказкотерапии:

- создание коммуникативной направленности каждого слова и высказывания ребёнка;
- совершенствование лексико-грамматических средств языка;
- совершенствование звуковой стороны речи;
- развитие диалогической и монологической речи;
- эффективность игровой мотивации детской речи;
- взаимосвязь зрительного, слухового и моторного анализаторов;

Элементы сказкотерапии:

- сотрудничество логопеда с детьми и друг с другом;
- создание на занятии благоприятной психологической атмосферы, обогащение эмоционально-чувственной сферы ребёнка;
- приобщение детей к прошлому и настоящему русской культуры, народному фольклору.

Куклотерапия – это раздел арт-терапии, использующий в качестве основного приёма психокоррекционного воздействия куклу, как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого.

Цель куклотерапии – помочь сгладить переживания, укрепить психическое здоровье, улучшить социальную адаптацию, повысить самосознание, разрешить конфликтные ситуации в коллективной деятельности.

Наличие у детей младшего школьного возраста интереса к сфере социальных отношений, культурных норм и правил поведения является, по нашему мнению, базовым, необходимым условием, открывающим возможность организации у детей особых дидактических игр в форме диалогов по морально-нравственной, мировоззренческой проблематике. С другой стороны, в сюжетно-ролевых играх дети овладевают социальным опытом младшего школьного возраста, чтобы убедиться в справедливости нашего вывода. По мере развития сюжетно-ролевых игр собственно игровые действия сворачиваются, из внешних переходят во внутреннюю форму, уступая место рассуждениям, словесному планированию игры, словесному распределению ролей и функций, словесному описанию процесса и хода игры, словесному контролю за реализацией игровых ролей, соответствием игровых действий отображаемой реальности. Играя, дети все меньше действуют (в житейском, обыденном смысле этого слова), все больше говорят, постепенно игра как бы «перетекает» в вербальный план, план диалогического взаимодействия партнеров-участников игры. Даже беглый и непрофессиональный анализ этих игровых диалогов-взаимодействий младших школьников обнаруживает весьма высокий уровень компетентности, информированности детей о социальных нормах и правилах, мировоззренческих установках и ценностях [2].

Между участниками сюжетно-ролевых игр постоянно возникают диалоги, беседы, споры. Разворачиваются целые словесные баталии относительно хорошего и плохого, честной и нечестной игры. Внимательно присмотритесь к играм младших школьников. Пять минут игры – два часа «выяснения отношений», взаимных обид и упреков, сколачивания коалиций, переходов из одного противоборствующего лагеря в другой, нелестных или восторженных комментариев в адрес друг друга, интриг и поиска компромиссов. И все это на фоне бурных, почти латиноамериканских страстей и детской непосредственности, и все это в интерактивном режиме обмена высказываниями. Это ли не лучшее доказательство интереса детей к мировоззренческим проблемам? Диалоги

на морально-нравственные темы уже принадлежность и неизменный атрибут жизни каждого школьника.

Таким образом, придать спонтанной активности детей культурную, логическую, последовательную форму – наша ближайшая благородная задача! Диалогическая речь выполняет коммуникативную функцию, обеспечивает саму возможность общения между людьми.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. - М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Аспекты диалогического подхода в процессах обучения. Лобашев Валерий Данилович. Журнал. Интеграция образования № 3 (76) / том 18 / 2014 14 — Народное образование. Педагогика.
3. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования.
4. Гриншпун С. Личностно-деловой потенциал школьника // Школа. – 1998. - № 5. – С. 25-31
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – С. 3-13
6. Селеменев С., Ткаченко А. Диалог: культура и компетенция // Учитель. – 2005. - № 5. – С. 73-77
7. Селиванова Н. Эффективные способы решения современных проблем воспитания // Учитель, № 6 – 2005. – С. 39-43
8. Стрельцов В. Педагогические условия совершенствования процесса социализации учащихся в современных условиях // Учитель. – 2005. – № 1. – С. 30-36

© Сапожникова М.И, 2015

УДК 159.923

Сергеева Д.Н.,
Уфа (Россия)

РАЗРЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГА

В статье рассматривается возможность применения диалога для конструктивного разрешения педагогических конфликтов, что в свою очередь способствует профессиональному и личностному развитию.

Ключевые слова: конфликт, педагог, диалог, педагогический конфликт, разрешение конфликта.

The article considers the possibility of a constructive dialogue for the resolution of pedagogical conflicts, which in turn contributes to the professional and personal development.

Keywords: *conflict, educational specialist, dialog, pedagogical conflict, settlement of the conflict.*

Современный период развития нашего общества характеризуется значительным обострением противоречий, в том числе возникающих в образовательном процессе. Конфликты в образовательной среде являются естественными и объективными явлениями социального взаимодействия и выражаются в противоборстве сторон ради достижения своих целей, интересов, ценностей и случаются на фоне высокого уровня напряженности педагогического труда; повышенном эмоциональном тоне, приводящем к снижению роли рационального компонента в структуре конфликта, стрессо-насыщенности взаимоотношений педагогов и администрации организации, несбалансированности формальных и неформальных отношений в образовательной среде. Конфликты оказывают деструктивное влияние на педагогический процесс и поэтому требуют конструктивного разрешения.

Целью данной статьи является теоретическое рассмотрение возможности применения диалога в процессе конструктивного разрешения педагогических конфликтов.

Анализ психолого-педагогической литературы (М.М. Рыбакова, А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Н.И. Леонов, Б.И. Хасан, Г.И. Козырев) позволяет выделить «диалог», как одно из условий, при которых разрешение конфликтов имеет конструктивный характер. Конструктивным называется такой способ разрешения конфликта, при котором решение проблемы было найдено с учетом интересов обеих сторон, поведение участников конфликта носит зрелый, осознанный, адекватный ситуации характер, в процессе поиска разрешения конфликта сохраняются или улучшаются взаимоотношения между участниками конфликта. Поиск общих или близких по содержанию точек соприкосновения в целях и интересах обеих сторон конфликта является процессом двусторонним и предполагает анализ каждой стороной не только своих целей и интересов, но также и целей и интересов другой стороны. Так же необходимо изменение эмоционального отношения к противоположной стороне, что означает деятельность сторон в направлении смягчения негативного отношения друг к другу, т.е. перевод отношений на уровень взаимоприемлемых для обеих сторон, переключение внимания с аффективно-напряженных

отношений в сферу деловых отношений учебной работы. Обсуждение проблемы с помощью диалога предполагает умение выделить главные стороны возникшего противоречия и отказ от отстаивания исключительно своих интересов и целей. Понимание проблемы, ставшей основой конфликта, играет важную роль в его разрешении. Акцентирование внимания на второстепенных вопросах, забота только о своих интересах снижают шансы конструктивного решения проблемы. Диалог целесообразно осуществлять с использованием предложений взаимовыгодных вариантов и объективных критериев, а также с учетом важности решения для обеих сторон.

В своем исследовании Л.Г. Дмитриева предлагает диалогический подход в процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия и отмечает, что одним из условий его успешной реализации является социальная компетентность педагога. Социально компетентный педагог успешен в контактах и психологически грамотно выстраивает отношения, может быть гибким в конфликтных ситуациях, толерантным, эмпатийным, конгруэнтным, раскрепощенным и уверенным в себе. Социальная компетентность педагога заключается в адекватности и эффективности решения конфликтных ситуаций, с которыми сталкивается педагог в процессе профессиональной деятельности. Она необходима для эффективного функционирования педагога и успешной самореализации. Эффективность педагога предполагает успешное решение задач и достижение поставленных целей [3, с. 202].

Диалог как форма общения является способом самовыражения личности в сотрудничестве с целью влияния на партнера для достижения совместного результата и осуществления субъект-субъектных взаимодействий. Как средство - заключается в конструктивном взаимодействии сторон, где каждая сторона является активным субъектом не только для себя, но и для партнера по общению [3].

Культура разрешения педагогических конфликтов имеет не только воспитательное, но и дидактическое значение. Так, зарубежные ученые связывают высокую результативность японской системы образования с умением учителей избегать прямых столкновений с детьми, находить в проблемных ситуациях компромиссные решения.

Стоит отметить, что процесс совместного разрешения конфликтных ситуаций способствует ускорению развития способностей личности. Будь то коммуникативные или творческие способности. Ведь процесс поиска разрешения конфликтной ситуации это творческий процесс [8, с.104].

Возникновение конфликтных ситуаций является важным фактором развития личности учителя, в частности в профессиональном становлении. От того какой был выбран способ разрешения конфликта, может зависеть то, как он повлияет на дальнейшее развитие личности, это может быть как качественное прогрессивное изменение психологической организации личности человека, так и замедление или даже регресс в развитии.

Именно поэтому одним из лучших способов разрешения педагогических конфликтов является диалог, который предполагает направленность обеих сторон конфликта на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение их как союзников в поиске оптимальных решений.

Список литературы

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов – 4-е изд. исп. и доп. М.: Эксмо, 2009. – 512 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Дмитриева, Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: дис. док. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Л.Г. Дмитриева. Самара, 2011. – 473 с.
4. Дьяконов, Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование [Текст] / Г.В. Дьяконов. - Кировоград, Кировоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка, 2006. – 696 с.
5. Козырев Г.И. Конфликтология [Текст] / Г.И. Козырев. – Москва: ИД «Форум»: ИНФРА-М, 2010. - 304с.
6. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения [Текст]. / Н. И. Леонов. СПб.: Питер, 2005. - 240 с.
7. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. –128 с.
8. Сергеева, Д.Н. Разрешение педагогических конфликтов – фактор саморазвития учителя [Текст] /Д.Н. Сергеева // Образование и саморазвитие №1(35) 2013., Казань: Изд-во Центр инновационных технологий, 2013. – С.103-107
9. Хасан, Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. [Текст] / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – Красноярск, М., 2001. – 236 с.

СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ МАНИПУЛЯЦИЙ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена ситуационному анализу манипуляций студентов. Раскрываются психологические механизмы переживания преподавателями трудностей общения в ситуациях манипулятивного воздействия на них со стороны студентов. Приводится классификация ситуаций манипулятивного воздействия студентов в зависимости от поведения преподавателей.

Ключевые слова: педагогическое общение, ситуация, манипуляция, трудности общения, преодоление.

The article is dedicated to a situation analysis of a manipulation of students. Psychological mechanism of an emotional experience of communication difficulties by lectures in situations of manipulative power from students' side to affect them (lecturers) is uncovered in the paper. A classification of manipulative power situations of students depending on lecturers' behaviors is given.

Keywords: pedagogical communication, situation, manipulation, communication difficulties, coping.

Манипуляции студентов являются чрезвычайно распространенным явлением в педагогическом общении в высшей школе. Данные манипуляции создают трудности педагогического общения для преподавателей вузов, нивелируют ценности образовательного процесса в высшей школе [6].

Реализация манипулятивного воздействия происходит в конкретной ситуации взаимодействия и рассчитана на обратную реакцию адресата воздействия. Поэтому манипуляцию можно (и нужно) рассматривать как вид взаимодействия. «Манипулированием» называют процесс непосредственной реализации манипулятивного намерения. Исследуя взаимодействие невозможно не учитывать то, как ведут себя и манипулятор, и его жертва. «Процесс формирования ситуации характеризуется диалогичностью, суть которой заключается в том, что он предполагает наличие диадического (или более) взаимодействия и общения активного участника ситуации или наблюдателя с реальными, а чаще всего с предполагаемыми партнерами, мнение (отношение) которых в значительной мере влияет на интерпретацию всей ситуации в целом или отдельных ее элементов» [7, с. 22].

Для исследователя трудностей общения важным становится с одной стороны поиск ситуационных факторов переживания трудностей общения (то есть наиболее типичных, вызывающих трудности общения ситуаций), а с другой стороны, изучение особенностей, динамики самой ситуации затрудненного общения.

Педагогическая деятельность характеризуется тем, что каждая новая встреча со студентами – это всегда новая ситуация: преподаватель ведет несколько дисциплин, каждое новое занятие связано с новой темой, студенческие группы, с которыми работает преподаватель постоянно меняются, реакция студентов на поведение преподавателя может быть непредсказуемой (эффект академического сопротивления и т.п.) и др. [1]. Преподаватель никогда до конца не может спрогнозировать поведение студентов в учебной аудитории и вне ее. Невозможно игнорировать при описании возникновения трудностей общения ситуационные факторы.

А.В. Филипов и С.В. Ковалев определяют ситуацию как «субъективную, личностно и деятельностно опосредуемую концептуализацию объективных взаимодействий человека со средой его жизнедеятельности» [8, с. 15]. В.Н. Воронин и В.Н. Князев рассматривают ситуацию «как когнитивный конструкт личности, отражающий часть объективной реальности, ограниченной в пространстве и времени, и имеющий определенный социальный контекст» [3, с. 125]. С.А. Трифонова под ситуацией понимает «полиmodalный субъективный образ актуального фрагмента окружающей действительности, который конструируется и репрезентируется самим субъектом» [7, с. 7]. А.И. Шипилов определяет ситуацию «как актуальное состояние системы отношений человека с окружающим миром, сложную субъективно-объективную реальность, фиксируемую личностью в течение определенного промежутка времени, в которой объективные составляющие (актуальное состояние среды) представлено в виде субъективного восприятия и личностной значимости для участника (участников)» [9, с. 75]. С.К. Нартова-Бочавер следующим образом определяет «психологическую ситуацию»: «Психологическая ситуация представляет собой единство внешних условий и их субъективной интерпретации, ограниченное во времени и побуждающее человека к избирательной активности» [5, с. 21]. Ситуация сегодня понимается как объективно-субъективная реальность, где объективные составляющие представлены в виде субъективного восприятия и личностной значимости для участников ситуации, любом компоненте объективной ситуации, представленном в сознании (воспринимаемой человеком), и получившей то или иное значение («ситуация – это то, что видится в том, что есть»). Объективная ситуация всегда становится «чьей-то ситуацией». Ситуация образовательного взаимодействия обозначает не только и не столько физические и пространственно-временные характеристики окружающей

среды и внешнее наблюдаемое поведение всех участников взаимодействия «здесь и сейчас», но прежде всего субъективно отраженную и представленную в сознании партнеров по общению картину того, что происходит (субъективная ситуация, «ситуация для меня», «моя ситуация»).

Существует ряд понятий обозначающих ситуации, выходящие за рамки повседневности: «трудные», «сложные», «напряженные», «эмоциогенные», «стрессогенные», «критические», «чрезвычайные», «экстремальные» и др.

И.В. Михайлова под «сложной жизненной ситуацией» понимает «совокупность объективных и субъективных характеристик, объединяющихся в отрицательном эмоциональном переживании субъекта» [4, с. 13]. Сложная жизненная ситуация может быть как объективно сложной, так и субъективно сложной. Субъективно сложная ситуация вызывает «отрицательное эмоциональное переживание непосредственно за счет внутренних условий индивида» [4, с. 13]. Под «трудной ситуацией» М.Н. Беленко понимается «целостная совокупность внешних объективно сложных условий и внутренних субъективных психически напряженных состояний» [2, с. 96]. А.И. Шипилов указывает на генезис трудной ситуации: внешние факторы (среда) запускает перцептивные факторы, которые сообразуясь с мотивационными влияют на оценку и прогноз ситуации, после чего включаются личностные ресурсы совладания, определяющие в конечном итоге стратегии преодоления личностью трудной ситуации, а соответственно и обратное ее влияние на среду [9, с. 94].

Цель данной статьи – анализ манипуляций студентов как ситуаций затрудненного педагогического общения. В психологической литературе отсутствуют публикации, посвященные анализу ситуаций манипулятивного воздействия студентов на преподавателей, в которых манипуляция понималась бы именно как ситуация, требующая рассмотрения как с позиции инициатора воздействия (манипулятора), так и с позиции адресата воздействия (жертвы манипуляции). Причем, если для манипулятора ситуация изначально обозначена как ситуация реализации манипулятивного воздействия, то для жертвы манипуляции ситуация представляет собой ситуацию неопределенности. Именно жертва манипуляции в наибольшей степени подвержена риску переживания трудностей общения в ситуации оказания манипулятивного воздействия.

В нашем исследовании трудностей общения, вызванных манипуляциями студентов, приняло участие 388 преподавателей из Белорусского государственного технического университета (БНТУ; г. Минск), Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (БГСХА; г. Горки), Барановичского государственного университета (БарГУ; г. Барановичи), а также преподаватели из 38 вузов республики,

проходивших курсы повышения квалификации в Республиканском институте высшей школы (РИВШ; г. Минск). Объем выборки определялся по таблице больших чисел. По закону больших чисел увеличение объема выборки не влияет на репрезентативность данных. Тип выборки – квотный. Выборка преподавателей ($n = 388$) состоит из двух подвыборок ($n=228$ и $n=160$). Квоты рассчитывались как в целом для всей выборки, так и для каждой из подвыборок в отдельности. В качестве квотирующих признаков выступили: пол, возраст, наличие/отсутствие ученой степени, тип вуза (государственный/частный), а для подвыборки преподавателей, проходивших обучение в РИВШ ($n = 228$) – также региональная расположенность вуза (по областям). Данные о распределении параметров квот взяты из статистических сборников Министерства образования РБ и Министерства статистики РБ. Квоты задавались как по независимым, так и по взаимосвязанным параметрам. Для расчета количества респондентов, подлежащих опросу по каждому параметру квот, использовался «коэффициент перевода» $k = n/100$ (где n = заданный объем выборочной совокупности). Эксперименты с различными типами выборок показали, что квотная выборка (при наличии подробных данных о распределении квот в генеральной совокупности) не уступает, а по некоторым параметрам даже превосходит репрезентативность, а также экономичность и практичность исследования, достигаемую вероятностными методами формирования выборки.

На этапе основного сбора эмпирического материала в исследовании принял участие 891 студент (из них – 445 в анкетировании) из Белорусского национального технического университета (БНТУ; г. Минск), Белорусского государственного технологического университета (БГТУ; г. Минск), Белорусского государственного университета культуры и искусств (БГУКиИ; г. Минск), Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова (МогГУ; г. Могилев), Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (БГСХА; г. Горки), Барановичского государственного университета (БарГУ; г. Барановичи). Тип выборки – многоступенчатая (многофазовая, гнездовая, кластерная). Единицами отбора выступили – вуз, факультет, курс, группа. На первой ступени отбора учитывалась региональная расположенность вуза, административный статус города, профиль вуза, а также участие в данном исследовании преподавателей из этого вуза. Выбор факультетов обуславливался их способностью отражать профиль того или иного учебного заведения. В целях сравнения исследовались студенты первых и четвертых курсов. На последнем этапе исследования группы отбирались случайным образом.

На этапе сбора эмпирического материала были использованы следующие методы: анкетирование, написание эссе на заданную тему, тестирование, анализ педагогических ситуаций.

Конструирование педагогических ситуаций, включенных в качестве методического инструментария в исследование, осуществлялось в ходе ряда этапов: 1) на основе анализа студенческих эссе «Как я манипулирую преподавателем. Как преподаватели манипулируют мной» (n = 408) были выделены манипулятивные приемы студентов, используемые для оказания желаемого ими воздействия на преподавателей; 2) в ходе анкетного опроса преподавателей (n = 388) выделены те из этих приемов, которые осознаются преподавателями чаще всего и которые вызывают у них наибольшие трудности общения; 3) на основе анализа данных эссе студентов и анкетирования преподавателей было составлено несколько вариантов педагогических ситуаций, обсуждение которых с преподавателями состоялось на занятиях на факультете переподготовки и повышения квалификации РИВШ. В итоге в исследование для анализа были включены четыре педагогических ситуации, описывающие четыре различные манипулятивные приемы студентов.

Ситуация № 1. «Перед первым экзаменом в летнюю сессию к преподавателю подходит студентка Наташа с направлением из деканата, которая не отличалась на протяжении семестра посещаемостью, усердием и высокой успеваемостью на занятиях. Со слезами на глазах девушка просит преподавателя поставить экзамен без ответа, так как ее родители попали в серьезную автокатастрофу в Эстонии и находятся в клинике в Таллине. Ей нужно забрать родителей в Беларусь и быть возле них, ухаживать. На дополнительные вопросы о деталях произошедшего девушка убедительно отвечает. Родители ехали в гости к друзьям отца, который служил в советское время в Тарту и в них врезался микроавтобус. Она честно признает, что не выучила и в данных обстоятельствах не сможет выучить. На предложение сдать в следующем семестре, отвечает, что не хочет быть отчисленной, потерять время и, возможно, восстановиться только на платном отделении. А сейчас учиться и оплачивать учебу будет невозможно. Ей нужно, чтобы в зачетке стоял хотя бы первый экзамен. Просьба повторяется несколько раз. Преподаватель не первый год встречается со студентами, сдающими летнюю сессию досрочно, так как на этом факультете многие студенты уезжают работать летом за границу. Но такой случай у него впервые. В одной из параллельных групп он уже принял достаточно, как он считал, справедливо экзамен и теперь находится в раздумье. Наташа уверяет, что сегодня вечером ей нужно выезжать, у нее уже куплены билеты до Риги».

Ситуация № 2. «Перед обязательной контрольной работой, о которой преподаватель предупреждал всех и заранее, к нему подходит студент и просит отпустить его с занятий, так как не готов, просит не

выставлять неудовлетворительную оценку. Говорит, что ночью подрабатывает барменом, а днем и по вечерам в последние несколько дней вынужден смотреть за своим двухлетним ребенком, так как жена серьезно больна (рак) и лежит в больнице».

Ситуация № 3 «Во время первой лекции, когда преподаватель отворачивается спиной к аудитории, чтобы что-то написать на доске доносятся звуки типа «М-м-м-м», «У-у-уу» и т.п. из нескольких мест сразу. «Вам слышалось» – отвечают студенты на замечания преподавателя. В следующий раз звуки заменяются словами, вначале нейтральными, затем все более оскорбительного содержания. В аудитории легкое оживление и смешок».

Ситуация № 4. «В день зачета преподаватель, зайдя в аудиторию, на доске видит надпись: «Вы лучший преподаватель!» Затем встает староста и говорит: «Огромное спасибо за курс. Мы вас очень полюбили и ваши занятия». Группа удивляется, что преподаватель собирается их опрашивать: «Вы же обещали выставить автомат», «Так нечестно», «Мы не готовились», «Мы же договаривались», «Давайте расстанемся друзьями» и т.п. Преподаватель не может вспомнить о том, чтобы в течении семестра он когда-либо давал подобные обещания».

Первые две ситуации описывают наиболее часто встречающиеся и создающее в наибольшей степени трудности общения для преподавателей манипуляции студентов: студенты «пытаются вызвать чувство жалости», «приводят ложные оправдания неподготовленности», «отпрашиваются с занятий под надуманным предлогом». Третья и четвертая ситуации описывают случаи группового воздействия студентов на преподавателя. Ситуации различаются также по типу описываемых манипуляций (прагматическая или гедонистическая), а также по мишеням воздействия, и ожидаемой эмоциональной реакции адресата воздействия.

Ситуации включены в исследование для выявления конкретных проявлений переживания и преодоления трудностей общения, вызванных манипуляциями студентов.

К каждой ситуации задавалось четыре вопроса: «Является ли данная ситуация ситуацией затрудненного педагогического взаимодействия?», «Почему да (в чем ее трудность) или нет?», «Как бы Вы поступили в данной ситуации, случись она с Вами на самом деле?», «Почему (приведите аргументы, обосновывая ответ)?».

По результатам исследования ситуацию № 1 как ситуацию, создающую трудности общения, оценили 52,6% преподавателей, ситуацию № 2 – 37,7%, ситуации № 3 и № 4 – 44,4% и 25,2% соответственно.

Оказавшись в ситуации оказания манипулятивного воздействия со стороны студентов, преподаватели, испытывающие трудности общения, стоят, прежде всего, перед необходимостью осуществления выбора между профессиональными обязанностями и требованиями моральных

норм. На это указали 60,8 % преподавателей, для которых ситуация № 1 является ситуацией затрудненного педагогического общения, 64,7 % – ситуация № 2, 28,6 % – ситуация № 4. Манипуляции студентов актуализируют противоречие между формальными требованиями делового педагогического общения и ожиданиями доверительного межличностного общения. Преподаватель решает поступить «по инструкции» или «по совести»: «потому, что возникло противоречие между должностными обязанностями преподавателя и предложением студентки»; «преподаватель стоит перед дилеммой – помочь студентке или быть непреклонным»; «трудность в том, что должностные обязанности оказались в противоречии с нравственными побуждениями»; «трудность в том, что, с одной стороны играет роль человеческий фактор (сочувствие, жалость), а с другой каждый студент должен получить оценку по уровню своих знаний»; «преподаватель должен нарушить существующее правила»; «от преподавателя требуются незаконные действия, совершить которые он боится»; «исходя из человеческих принципов нужно находиться на стороне студентки, исходя из профессиональных – нет»; «любому преподавателю будет по-человечески жаль студентку, но профессиональный долг обязывает принять экзамен – возникает внутреннее противоречие»; «в преподавателе соперничают два качества: человеческое и профессиональное»; «преподаватель стоит перед выбором: проявить человеческие качества – сочувствие, сопереживание, либо проявить твердость и профессионализм (принять экзамен)»; «профессиональная честность вступает в противоречие с чувством сострадания»; «хотелось бы поставить положительную оценку, но это не является правомерным»; «нужно выбирать между профессиональными обязанностями и человеческими отношениями»; «потому что преподаватель находится перед выбором: проявить человечность или профессиональную принципиальность»; «преподаватель стоит перед выбором: быть преподавателем или быть человеком» и т.п.

У преподавателя возникают сомнения в правдивости сказанного, формируется недоверие по отношению к студенту: в ситуации № 1 – у 31,7 % опрошенных, в ситуации № 2 – у 24,1 %, в ситуации № 4 – у 8,6 %. «Нет возможности документального подтверждения случившегося»; «преподаватель не уверен в правдивости слов студентки»; «возникают сомнения: правду ли говорит студентка»; «к сожалению, не всем студентам можно доверять»; «преподавателю необходимо проверить ситуацию или поверить студентке на слово»; «преподавателем могут манипулировать»; «возможно стать мишенью ее манипулятивного приема»; «нежелание быть обманутым и пропустить авантюру»; «не исключена возможность обмана и розыгрыша»; «возможно студентка хочет получить экзамен на халяву»; «сложность в определении: правда это

или ложь»; «студентка может манипулировать преподавателем»; «трудность в том, насколько ситуация выдумана»; «здесь определенная доля недоверия и подозрения в отношении правдивости аргументов»; «так как невозможно сразу однозначно определить правда это или ложь»; «врет или не врет»; «возможен обман» и т.п.

Манипуляции студентов внезапны, зачастую застают преподавателя врасплох, создают неординарные ситуации взаимодействия. 11,4 % преподавателей, для которых ситуация № 1 создает трудности общения указали на ее нестандартность, 19,6 % – при оценке ситуации № 2. «С ходу такую ситуацию не решить: надо время»; «здесь мы имеем отношение с чрезвычайно серьезной жизненной ситуацией»; «ситуация не вписывается в общие правила сдачи экзаменов и зачетов»; «экстремальные обстоятельства»; «неординарность ситуации»; «нестандартность ситуации»; «экстремальная ситуация» и т.п.

Аргументация затрудненного характера ситуации № 3 отличается от аналогичной аргументации ситуаций № 1, 2, 4. Данная ситуация создает трудности общения, так как «студенты проявляют неуважение по отношению к преподавателю» (31,8 %), «студенты испытывают преподавателя» (16,7 %), «преподаватель теряет самообладание» (22,7 %), «преподаватель не находит решения ситуации» (25,8 %), «преподаватель теряет контакт с аудиторией» (19,7 %). Манипуляции студентов могут иметь прагматический (в подавляющем большинстве случаев) или гедонистический характер.

Очевидно, что переживание преподавателями прагматической и гедонистической манипуляций студентов отличаются.

57,1 % преподавателей, оценивших ситуацию № 4 как ситуацию затрудненного педагогического общения в вузе, указали на то, что здесь «студенты манипулируют преподавателем с помощью лжи и лести». При интерпретации ситуаций трудности общения вызвало и простое подозрение в оказании манипулятивного воздействия со стороны студентов. То есть как абсолютная уверенность в том, что ситуация является манипуляцией, так и только лишь наличие подозрения в этом, заставляют испытывать преподавателей трудности общения.

Преподаватели для которых предложенные ситуации не являются ситуациями затрудненного педагогического общения указали на то, что существует их однозначное решение: 62,7 % – при оценке ситуации № 1, 68,4 % – ситуации № 2, 34,9 % – ситуации № 3, 38,1 % – ситуации № 4. «Преподаватель к летней сессии уже знает студентов и вполне способен оценить качество сформированных ЗУН до экзамена»; «решение очевидно»; «если не доверяешь ей, то можно проверить имеющиеся документы», «экзамен из-за личных проблем не ставят», «проведение экзамена регламентировано нормативными актами»; «сдачу экзамена по уважительной причине можно всегда перенести»; «ситуация не

соответствует требованиям «Положением о курсовых экзаменах и зачетах в вузе»»; «ставить оценку без экзамена нельзя»; «в этом случае студентка должна обращаться не к преподавателю, а в деканат»; «знания не зависят от жизненных ситуаций»; «может быть выставлена модульная оценка»; «сдача экзамена по предмету обязательна путем опроса и объективной оценки знаний, альтернативы этому нет»; «экзамен – это знания»; «проблема легко решается»; «трудности в решении нет, так как процесс обучения не должен зависеть от семейных проблем»; «людям нужно помогать»; «контрольную работу можно написать в любое другое удобное время»; «не готов – нет оценки»; «ситуация разрешима»; «жизнь более важна, чем контрольная работа»; «есть рабочая программа дисциплины и календарный план, и отступать от них преподаватель не должен»; «у ситуации есть решение» и т.п.

Ситуация не вызывает трудностей общения, если получила однозначное обозначение («правда-ложь»): для 15,3 % преподавателей при интерпретации ситуации № 1, 12,7 % – ситуации № 2, 35,1 % – ситуации № 4. «Студентка манипулирует преподавателем»; «скорее ситуация надуманная»; «в данном случае явно идет попытка воздействия на преподавателя с целью получить выгоду из сложившейся ситуации»; «это простое стечение обстоятельств»; «это всего лишь повод получить положительную оценку»; «слишком смахивает на ложь»; «обычный расчет на добродушие дедушки»; «студент скорее всего преподавателем манипулирует» и т.п.

Ситуация не вызывает трудностей общения, если признана типичной, преподаватель уже сталкивался с решением подобной ситуации: для 22,0 % преподавателей при интерпретации ситуации № 1, 22,8 % – ситуации № 2, 30,2 % – ситуации № 3, 13,4 % – ситуации № 4. «Потому, что уже встречался с подобной ситуацией», «это жизненная ситуация»; «обычная ситуация»; «в жизни все может быть»; «такое может случиться с каждым»; «это ситуация вполне реальна»; «жизнь предлагает разные ситуации»; «такие ситуации встречаются»; «бывают различные жизненные ситуации»; «это ситуация уже достаточно типична»; «подобные ситуации (с разницей в деталях) встречаются довольно часто – это типичная ситуация»; «такая ситуация случается довольно часто в студенческой жизни, когда не хочется писать контрольную работу»; «потому что уже встречался с подобной ситуацией», «это ситуация вполне реальна – подобные ситуации у меня были», «в настоящее время вполне жизненная ситуация» и т.п.

Так как манипулятор открыто не заявляет о том, что манипулирует адресатом воздействия, мы не формулировали вопрос к ситуациям о том, являются ли они ситуациями манипулятивного воздействия, а искали ответ на данный вопрос из контекста ответов на другие вопросы. 38,8 %, 30,8 %, 22,5 %, 57,7 % преподавателей обозначили предложенные для анализа

ситуации № 1, № 2, № 3, № 4 соответственно как ситуации оказания манипулятивного воздействия со стороны студентов либо высказали подозрение в этом. Несмотря на значительный процент ответов, в которых преподаватели отметили некий «подвох» со стороны студентов, само понятие «манипуляция» и однокорневые с ним слова прозвучали всего лишь в 8, 6, 0, 16 ответах педагогов на вопросы к ситуациям № 1, № 2, № 3, № 4 соответственно. Понятие «диалог» встретилось в одном ответе педагога на вопросы к ситуации № 3. Таким образом, педагоги в условиях реального манипулятивного воздействия далеко не всегда осознают опасность манипулирования и являются слабо защищенными от попыток подобного воздействия. С другой стороны, проблемы психологии манипуляции и диалогического взаимодействия в педагогическом общении являются слабо рефлекслируемыми для преподавателя проблемами.

При ответе на вопрос о том, как бы вы поступили в данной ситуации, при интерпретации ситуации № 1 были получены следующие ответы: «проверил бы правдивость сказанного» (11,7 %), «обратился бы в деканат» (25,5 %), «предложил бы сдать экзамен в другое время» (19,3 %), «принимал бы экзамен» (11,7 %), «поставил бы отметку по итогам текущей успеваемости» (9,7 %), «поставил бы отметку без ответа» (32,4 %). (Сумма частот распределений больше 100%, так как была предусмотрена возможность формулировки нескольких вариантов ответа).

Выбор того или иного варианта поведения в предложенной ситуации сопровождался следующей аргументацией: «верю в честность студентки» (10,2 %), «сомнение в честности студентки» (9,5 %), «сочувствие к студентке» (27,7 %), «оценка на экзамене ставится за знания» (21,9 %), «нельзя нарушать должностные инструкции» (17,5 %), «не вправе сам принимать ответственное решение» (9,5 %), «студентка сможет сдать экзамен в следующем семестре» (8,8 %), «мое впечатление от личности и работы студентки в семестре» (10,2 %) и др.

Выполнили бы задуманные студентом-манипулятором действия в указанной ситуации 41,8 % опрошенных преподавателей.

При ответе на вопрос о том, как бы вы поступили в данной ситуации, при интерпретации ситуации № 2 были получены следующие ответы: «проверил бы правдивость сказанного» (7,9 %), «обратился бы в деканат» (5,7 %), «предложил написать контрольную в другое время» (50,0 %), «студент писал бы контрольную работу» (12,1 %) «выставил бы неудовлетворительную отметку» (10,0 %), «выполнил бы просьбу студента и отпустил» (18,6 %). (Сумма частот распределений больше 100%, так как была предусмотрена возможность формулировки нескольких вариантов ответа).

Выбор того или иного варианта поведения в предложенной ситуации сопровождался следующей аргументацией: «верю в честность

студента» (9,6 %), «сомнение в честности студента» (11,2 %), «сочувствие студенту» (24,8 %), «контрольную работу можно переписать» (16,8 %), «студент не должен нарушать учебный план» (24,8 %), «не вправе сам принимать ответственное решение» (1,6 %), «студенту будет легче учиться на заочном отделении» (5,6 %), «со студентом встретимся еще на экзамене» (2,4 %), «мое впечатление от личности и работы студента в семестре» (10,2 %) и др.

Выполнили бы задуманные студентом-манипулятором действия в указанной ситуации 64,3 % опрошенных преподавателей.

При ответе на вопрос о том, как бы вы поступили в данной ситуации, при интерпретации ситуации № 3 были получены следующие ответы: «не обращать внимания» (22,9 %), «пошутить» (28,5 %), «использовать невербальный намек» (3,5 %), «изменить манеру изложения» (19,4 %), «выяснить причину происходящего» (7,6 %), «предъявить требования» (4,2 %), «сделать замечание» (25,7 %), «применить «репрессивные» меры (удалить студентов из аудитории» (13,9 %). (Сумма частот распределений больше 100%, так как была предусмотрена возможность формулировки нескольких вариантов ответа).

Выбор того или иного варианта поведения в предложенной ситуации сопровождался следующей аргументацией: «необходимо поддерживать авторитет преподавателя» (27,1 %), «чтобы установить положительные отношения со студентами» (18,6 %), «чтобы не срывать занятие» (35,7 %), «чтобы не показаться некомпетентным» (6,2 %), «в воспитательных целях» (10,1 %) и др.

Выполнили бы задуманные студентами-манипуляторами действия 33,1 % опрошенных преподавателей.

При ответе на вопрос о том, как бы вы поступили в данной ситуации, при интерпретации ситуации № 4 были получены следующие ответы: «пошутить» (9,0 %), «выбрать более «мягкие» формы зачета» (7,6 %), «перенести зачет» (8,3 %), «принимать зачет как обычно» (75,2 %). (Сумма частот распределений больше 100%, так как была предусмотрена возможность формулировки нескольких вариантов ответа).

Выбор того или иного варианта поведения в предложенной ситуации сопровождался следующей аргументацией: «необходимо поддерживать авторитет преподавателя» (28,7 %), «чтобы установить положительные отношения со студентами» (4,6 %), «зачет ставится за знания» (30,2 %), «нельзя нарушать должностные инструкции» (19,4 %) и др.

Выполнили бы задуманные студентами-манипуляторами действия 11,5 % опрошенных преподавателей.

Аргументы, сопровождающие выбранные варианты поведения в анализируемых ситуациях, условно можно объединить в группы: «соблюдение формальных требований педагогического процесса»,

«поддержание личного авторитета преподавателя», «руководство интересами студента», «общие интересы взаимодействия». Преподаватели, обосновывая предлагаемый вариант поведения в ситуации, исходят либо из интересов дела, либо собственных интересов, либо интересов студента, либо предлагаемая аргументация учитывает несколько позиций (таблица 1).

Таблица 1 – Аргументация преподавателями вариантов поведения в ситуациях оказания на них манипулятивного воздействия со стороны студентов (%)

Аргументация	Ситуация			
	№1	№ 2	№ 3	№ 4
«Соблюдение формальных требований педагогического процесса: интересы дела»	40,9	38,1	13,9	39,8
«Поддержание личного авторитета: интересы преподавателя»	21,8	11,9	36,2	31,3
«Руководство интересами студента»	27,5	34,3	5,4	2,3
«Общие интересы взаимодействия»	9,9	15,7	40,8	25,0

Как мы видим, в ситуации реальной угрозы манипулятивного воздействия студентов возможны несколько вариантов поведения преподавателей (таблица 2):

1) ситуация понимается как манипулятивная, ситуация вызывает трудности общения, преподаватель выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (10,4 %, 6,6 %, 2,6 %, 2,7 % ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно);

2) ситуация понимается как манипулятивная, ситуация вызывает трудности общения, преподаватель не выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (12,3 %, 6,6 %, 10,5 %, 14,6% ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно);

3) ситуация понимается как манипулятивная, ситуация не вызывает трудности общения, преподаватель выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (4,6 %, 9,3 %, 2,0 %, 2,0 % ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно);

4) ситуация понимается как манипулятивная, ситуация не вызывает трудности общения, преподаватель не выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (7,8 %, 4,6 %; 3,9 %, 31,8 % ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно)

5) ситуация не понимается как манипулятивная, ситуация вызывает трудности общения, преподаватель выполняет ожидаемые от

него манипулятором действия (13,0 %, 15,2 %, 14,4 %, 3,5% ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно);

б) ситуация не понимается как манипулятивная, ситуация вызывает трудности общения, преподаватель не выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (11,0 %; 4,0 %, 13,1 %, 2,7 % ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно)

7) ситуация не понимается как манипулятивная, ситуация не вызывает трудности общения, преподаватель выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (11,0 %; 29,1 %, 9,2 %, 2,0 % ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно)

8) ситуация не понимается как манипулятивная, ситуация не вызывает трудности общения, преподаватель не выполняет ожидаемые от него манипулятором действия (18,8 %, 13,3 %, 27,5 %, 27,2 % ответов педагогов на вопросы к ситуациям № 1, №2, № 3, № 4 соответственно).

Таблица 2 – Варианты поведения преподавателей в ситуациях манипулятивного воздействия со стороны студентов

Понимание ситуации как манипулятивной	Переживание трудностей общения в ситуации	Выполнение действий, ожидаемых манипулятором
+	+	+
+	+	–
+	–	+
+	–	–
–	+	+
–	+	–
–	–	+
–	–	–

Таким образом, степень затрудненности для педагогов ситуаций манипулятивного воздействия со стороны студентов зависит от используемого манипулятивного приема (то есть определяется ситуационными факторами). Существуют манипулятивные приемы в большей или в меньшей степени «опознаваемые», в большей или в меньшей степени вызывающие трудности общения, в большей или в меньшей степени подталкивающие педагога к задуманным манипулятором действиям. В наибольшей степени трудности общения возникают у преподавателей в ситуации прагматической манипуляции, когда студент пытается вызвать чувство жалости к себе, а также в ситуации гедонистической манипуляции в условиях группового воздействия. Как было показано выше, понимание ситуации как манипуляции или даже только подозрение в возможности оказания манипулятивного воздействия вызывают трудности общения. Но справедливо и обратное: однозначное

обозначение ситуации как манипуляции или не-манипуляции позволяет не испытывать трудностей общения некоторым педагогам. Данный факт указывает на то, что переживание трудностей общения преподавателями в ситуации реального манипулятивного воздействия студентов определяется не только характером самой ситуации, но и зависит от личностных особенностей педагога, от его интерпретации ситуации.

Список литературы

1. Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст. / под ред. А.М. Корбута, А.А. Полонникова. – Минск: БГУ, 2008. – 260 с.
2. Беленко, М.Н. Негативные эмоциональные состояния социального работника в трудной ситуации взаимодействия с клиентами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.Н. Беленко; Московский государственный социальный университет. – М., 2001. – 183 л.
3. Воронин, В.Н. К определению понятия ситуации / В.Н. Воронин, В.Н. Князев // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами: Тематический сборник научных трудов. Под ред. А.В. Филиппова. Ред. Коллегия: В.С. Румянцев (гл. р-р), В.Н. Князев, В.Б. Скориков / МИУ. – М.: МИУ, 1989. – С. 121-125.
4. Михайлова, И.В. Каузальная атрибуция и самоатрибуция в сложных жизненных ситуациях: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / И.В. Михайлова; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2007. – 24 с.
5. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т.18.– № 5. – С. 20–30.
6. Тарелкин, А.И. Психологические факторы переживания преподавателями трудностей общения со студентами / А.И. Тарелкин // Психология обучения. – 2011. – № 9. – С. 88-99.
7. Трифонова, С.А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / С.А. Трифонова; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 1999. – 24 с.
8. Филиппов, А.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психологический журнал.– 1986. – Т. 7. – № 1.– С. 14–21.
9. Шипилов, А.И. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.И. Шипилов; Военный университет. – М., 2000. – 370 л.

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ

Образовательные учреждения можно рассматривать как социальную систему, представляющую собой институт социализации человека, когда у школьников формируются те качества и свойства личности, которые помогут ему в дальнейшем функционировании и жизнедеятельности в данном обществе. Школьный период представляет собой особый отрезок в жизни человека. Именно в этот период появляется возможность сознательной саморегуляции поведения на основе усвоенных ранее общечеловеческих знаний, правил и норм поведения.

Модернизация педагогического образования, обусловленная социально-экономическими преобразованиями в обществе, повлекла за собой изменение его содержания. Новое понимание цели педагогического образования актуализировало задачу реформирования личностной и профессиональной подготовки будущего учителя, в основе которой – переориентация образовательного процесса с накоплением знаний, навыков, умений на развитие личности обучающегося, формированием и развитием профессионально значимых качеств.

Одно из важнейших профессиональных качеств педагога – коммуникативная толерантность. Это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию.

Мы предположили, что стили педагогического общения взаимосвязаны с коммуникативной толерантностью педагогов.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач мы использовали следующие методики:

- 1) Диагностика коммуникативной толерантности В.В.Бойко
- 2) Методика «Стили педагогического общения».

По результатам эмпирического исследования мы выявили следующие данные:

«Стили педагогической деятельности»». Результаты данной методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Группа исследуемых	Демократический стиль	Авторитарный стиль	Либеральный стиль
Педагоги	43%	33%	23%

Из таблицы 1 мы видим, что в преподавательском коллективе у 23% преподавателей выражен либеральный стиль общения, что говорит о безынициативности, безответственности, непоследовательности в принимаемых решениях и действиях, нерешительности в трудных ситуациях. Авторитарный стиль педагогического общения был выявлен у 33% преподавателей. Педагоги с авторитарным стилем общения, напротив, проявляют ярко выраженные установки, избирательность по отношению к детям. Также выявлен демократический стиль у 43% преподавателей, говорит это о характерном широком контакте с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с ребенком, не подавляет строгостью и наказанием.

*Результаты «Диагностики коммуникативной толерантности
В.В.Бойко»*

Таблица 2

Группа исследуемых	Высокая степень толерантности	Средняя степень толерантности	Низкая степень толерантности	Полное неприятие окружающих
Педагоги	30 %	70 %	0 %	0 %

Из таблицы 2 видно, что из 30 преподавателей у 70 % выявлена средняя степень толерантности, а у 30% высокая степень толерантности. Педагогов с низкой степенью толерантности не выявлено.

Анализ результатов исследования показал, что в целом уровень развития коммуникативной толерантности у педагогов школы является – адекватно сформированным, причем, у 30 % педагогов отмечалась высокая коммуникативная толерантность.

На рисунке 2 представлены результаты методики «Диагностика коммуникативной толерантности В.В.Бойко»

На основании проведенного эмпирического исследования нами было установлено, что существует взаимосвязь между демократической стилию педагогического общения и коммуникативной толерантностью педагогов.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что существует взаимосвязь между стилями педагогической деятельности и коммуникативной толерантностью частично подтверждена.

Нами было выявлено, что педагогическая толерантность имеет первостепенное значение в работе учителя, а также, к сожалению, ощущается весьма существенный дефицит уважения и терпимости. Следует отметить, что по результатам эмпирического исследования у большинства педагогов был выявлен преобладающий демократический стиль общения, а также средняя степень толерантности, что говорит о компетентности преподавателей к своей деятельности.

Список литературы

1. Фатыхова Р.М. Культура педагогического общения: Учебное пособие / Р.М. Фатыхова. – Уфа: БГПУ, 2002. - 248 с.
2. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. – М.: Смысл, 2009. - 199 с.

© Хафизова Р.Ф., 2015

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопов Гарник Владимирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (Россия, Самара)

Арсланов Айнур Нургалеевич – первый заместитель председателя муфтия ДУМ РБ, руководитель молодежного отдела Духовного управления мусульман Республики Башкортостан (Россия, Уфа)

Асадуллина Гузель Мунировна преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Ахметзянова Гульназ Наилевна – магистрант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Булаев Максим Олегович – аспирант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Велитченко Леонид Кириллович – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и методики практической психологии Южно-украинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского (Украина, Одесса)

Газизова Лилия Фатхлисламовна – магистрант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Гирфатова Альмира Равиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и социальной психологии ГБОУ ВПО БАГСУ «Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан» (Россия, Уфа)

Горская Галина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии Кировоградского государственного педагогического университета им. Владимира Винниченко (Украина, Кировоград)

Гришина Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет» (Россия, Москва)

Гумеров Денис Вадимович – аспирант кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Россия, Москва)

Дмитриева Людмила Геннадиевна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Дубниченко Варвара Юрьевна – кандидат философских наук, доцент, ведущий специалист АНО «Развивающие и реабилитационные игровые программы «Мозартика» (Россия, Москва)

Дубовицкая Тамара Андреевна – аспирант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Дьяконов Геннадий Витальевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Россия, Уфа)

Ибрагимова Ильмира Ильгизовна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Ибрагимова Индира Фанилевна – магистрант кафедры прикладной психологии и девиантологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Искендрова Адэлия Фаридовна – магистрант факультета психологии ФГБОУ ВПО Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Россия, Уфа)

Канафина Линара Булатовна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Колесникова Надежда Александровна – преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Кудашев Азат Ришатович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и социальной психологии ГБОУ ВПО БАГСУ «Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан», (Россия, Уфа)

Литовский Вениамин Фроимович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины (Украина, Киев, Харьков)

Лямина Людмила Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Мавлютшина Земфира Рамилевна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Магасумова Юлия Ильдаровна – магистрант кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Минияров Валерий Максимович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (Россия, Самара)

Мишенина Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры украинского языка Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет» (Украина, Кривой Рог)

Мухамедьярова Татьяна Олеговна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Мухаметрахимова Суфия Дарвилловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Насырова Анна Александровна – аспирант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Нухова Марина Владимировна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Осколков Иван Анатольевич – аспирант ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Пашукова Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет» (Россия, Москва)

Пухир Валентина Михайловна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Московский Государственный университет дизайна и технологий» (Россия, Москва)

Руссавская Полина Эрнестовна – генеральный директор АНО «Развивающие и реабилитационные игровые программы «Мозартика» (Россия, Москва)

Сапожникова Милана Ириковна – учитель-логопед МБОУ СОШ №45 с углубленным изучением отдельных предметов Кировского района ГО (Россия, Уфа)

Сергеева Дарья Николаевна – ассистент кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Семенова Татьяна Вениаминовна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (Россия, Самара)

Сычева Мария Сергеевна – студентка факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Султанмуратова Гульшат Гуфуровна – магистрант кафедры психологии образования и развития факультета психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Тарелкин Александр Иванович – старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Белорусско-Российского университета (Белоруссия, Могилев)

Фаттахова Гульнара Рифкатовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Хабибуллина Миляуша Равилевна – аспирант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Хафизова Резеда Фанзилевна – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Чудновский Владимир Юрьевич – магистрант кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Шиняев Клим Александрович – преподаватель кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Россия, Уфа)

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ДИАЛОГА И МИР ЧЕЛОВЕКА

Печатается в авторской редакции

Редакторы Л.Г. Дмитриева, Г.В. Дьяконов

Технический редактор К.А. Шиняев

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000 г. Подписано в печать 25.12.2015.

Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 14,0. Уч.-изд. л. – 13,8.

Тираж 300 экз. Заказ №

ИПК БГПУ 450000, г.Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а