



Министерство образования Московской области
Государственный университет «Дубна»
Факультет социальных и гуманитарных наук
Кафедра психологии

Психологический центр имени В. М. Мунипова

ПСИХОЛОГИЯ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

(Дубна, 2—3 апреля 2015 г.)

ДУБНА
2015

Министерство образования Московской области
Государственный университет «Дубна»

Факультет социальных и гуманитарных наук
Кафедра психологии

Психологический центр имени В. М. Мунипова

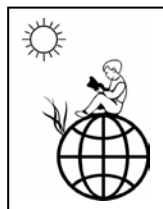
ПСИХОЛОГИЯ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

II Международная научно-практическая конференция

(Дубна, 2—3 апреля 2015 г.)

Сборник материалов

Под общей редакцией
д-ра психол. наук, проф. Б.Г. Мещерякова



Дубна
2015

УДК 159.9(063)

ББК 88я431

П 86-3

П 86-3 Психология третьего тысячелетия : II Международная научно-практическая конференция : сборник материалов / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова. — Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2015 — 452, [2] с.

ISBN 978-5-89847-433-1

В сборник вошли научные статьи авторов, принявших участие во II Международной научно-практической конференции, организованной кафедрой психологии университета «Дубна» совместно с Психологическим центром имени В.М. Мунипова. Включенные в сборник статьи, присланные из Белоруссии, Германии, Казахстана, Украины и России, отражают широкий круг тем по проблемам современной психологии.

Сборник адресован специалистам, студентам и аспирантам в области психологии, а также смежных областей и читателям, интересующимся психологическими проблемами личности, семьи, образования, познавательных процессов и т.д.

УДК 159.9(063)

ББК 88я431

Редакционная коллегия:

А. Л. Венгер, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

О. А. Гончаров, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии;

С. Н. Крамарова, старший преподаватель кафедры психологии, психолог государственного университета «Дубна», руководитель Психологического центра им. В. М. Мунипова;

Б. Г. Мещеряков, доктор психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры психологии;

А. И. Назаров, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии, зав. лабораторией экспериментальной психологии;

Н. А. Сахарова, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии;

Ю. И. Фролов, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова;

В. Б. Хозице, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой клинической психологии;

Ж. В. Щеблыкина, старший преподаватель кафедры психологии;

Д. В. Юценкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

ISBN 978-5-89847-433-1

© Междунар. ун-т природы,
о-ва и человека «Дубна», 2015

Е. И. Амайзер, Т. М. Кравцова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МАСКИ, ИХ СТРУКТУРА И КЛАССИФИКАЦИЯ

Маски скрывают реальные настроения, чувства и мотивы, не давая показать уязвимость личности. Использование маски необходимо в ситуациях, когда человек рационально объясняет сложившуюся ситуацию как неблагоприятную для себя.

Основной целью данной статьи является анализ социально-психологических масок, их описание и наглядная классификация. Необходимо отметить, что социально-психологические маски являются результатом активной работы сознательного (согласно концепции З. Фрейда) и следствием его развития. Сознание использует следующий механизм, чтобы выставить границы, блокирующие бессознательное, человек словно закрывает масками собственные неосознаваемые импульсы и влечения. Подобного рода «ношение» масок может прослеживаться в общении и взаимодействии человека с особо важными и значимыми для него людьми. Ношение маски может проявляться в подмене чувств и переживаний человека.

В теории архетипов Карл Густав Юнг указывает, что маска (Персона) — это компромисс между требованиями среды и внутренней структурной потребностью индивида. Хорошо функционирующая маска важна для психического здоровья личности и необходима для соблюдения соответствий требованиям общества (Юнг, 1921).

Исходя из учения К. Юнга, И. Якоби говорит, что «у личности, находящейся в согласии, как со средой, так и с собственной внутренней жизнью, маска ... защитная оболочка, содействующая ее естественным отношениям с окружающим миром... Чтобы уметь менять маски, нужно их осознавать, а это, конечно же, возможно только при условии, что связаны с главной функцией сознания данного человека» (Якоби, 1996). Таким образом, если структура маски цельная и ее функционал не нарушен, то она есть не что иное, как средство взаимодействия с окружающей средой и обществом.

Мы полагаем, что маска может быть как полезным для личности механизмом защиты от внешнего мира, так и деформирующим

щим ее. Основываясь на идеях авторов, изучающих маски личности, для более полного раскрытия сути их пользы и вреда человеку предлагаем следующую классификацию масок: «Бунтарь», «Ведомый», «Гармония» и «Дзен».

Для определения свойств личности, их соотношения с масками и уровнем адаптации личности в социуме, мы использовали методику «Мини-мульт» (Карелин, 2007), представляющую собой сокращенный вариант методики *MMPI*. «Мини-мульт» состоит из 11 шкал, 3 из которых — оценочные, измеряющие искренность испытуемого, степень достоверности результатов и величину коррекций, вносимых чрезмерной осторожностью испытуемого. Остальные 8 шкал являются базисными и оценивают свойства личности. Обработав результаты тестирования и получив личностный профиль респондента, мы зафиксировали преобладающие особенности поведения личности и, исходя из этого, составили характеристику, соотнося ее с той или иной социально-психологической маской.

В исследовании принимали участие студенты групп «Журналистика» и групп «Психология и педагогика», 2—4-го курсов, в общем количестве 35 человек.

«Бунтарь» — это личность истероидная, тревожная и подозрительная. Он склонен привлекать к себе внимание, обвинять в своих неудачах других и ограничиваться в отношениях с окружающими. Маска скрывает его острые переживания внутри себя по поводу отсутствия «должного» внимания к его персоне и дезадаптацию в деятельности. Человек склонен к избеганию ответственности. Как правило, он желает привлечь к себе всеобщее внимание. Такие люди гиперактивны, но не исполнительны, и редко доводят дела до конца, переключаясь на другую деятельность, характерны высокие показатели по шкалам «Истерия», «Паранойяльность» и «Ипохондрия», в некоторых случаях прослеживаются пики по шкалам «Депрессия» и «Гипомания».

Эта маска свидетельствует о самозащите, суть ее заключается в том, чтобы показать, что индивид независим от общества: «лучшая защита — это нападение».

Маска «Ведомый» — человек во многом исполнитель, добросовестен, старателен, но в то же время покорен, нерешителен и тревожен. Такие личности застенчивы и редко когда проявляют инициативу, за что внутренне винят себя. Они склонны к самокритике и аутоагрессии. В деятельности выбирают стратегию, направ-

ленную на избегание ошибок, а не на достижение какой-либо цели, стараются все сделать правильно в соответствии с «шаблоном». Эти личности испытывают потребность в глубоких и прочных контактах с окружающими. Характерны высокие показатели, полученные в результате тестирования опросником «Мини-мульт», по шкалам «Депрессия», «Психастения» и «Паранойяльность».

Такая маска говорит о страхе индивида быть не принятым окружающими и исключенным из коллектива: «вместе мы — сила, порознь — люди».

Маска «Гармония» соответствует человеку с приподнятым настроением, независимо от обстоятельств; активному, жизнерадостному и энергичному. Такие личности непостоянны, они предпочитают немонотонную деятельность, в связи с чем бывает некая неопределенность в принятии конкретного решения. Они самокритичны, склонны к эмпатии, могут быть застенчивы, а иногда и боязливы. Но в независимости от своего положительного образа, могут быть склонны к пренебрежению общественными нормами поведения и агрессии. Такое поведение может проявляться в тех случаях, когда задеты интересы и ценности личности, когда окружающие «испытывают терпение» индивида. По результатам «Мини-мульт» характерны высокие оценки по шкалам «Гипомания», «Психопатия» и «Психастения».

Такая маска предполагает обмен энергией и способствует быстрому сближению «носителя» с окружающими, но без использования других масок может быть причиной эмоционального выгорания: «чтобы быть в гармонии с другими, нужно быть в гармонии с собой».

Личности с преимущественной **маской «Дзен»** относятся в большей степени к шизоидному типу. В их поведении прослеживается черта отстраненности и холодности, но для окружающих могут казаться общительными и сопереживающими. Они предпочитают персональную деятельность, в независимости от группы. Индивид беспокоится о своем здоровье, в результате чего озабочен самонаблюдением. Внешне показывает умеренно-позитивное настроение, стараясь не привлекать к себе много внимания окружающих. По результатам опросника «Мини-мульт» у таких личностей преобладают показатели над границами нормы по шкалам «Шизоидность», «Ипохондрия» и «Гипомания», иногда отмечается пик по шкале «Психопатия».

Такая маска говорит о полном безразличии к окружающим и их жизни: «считайте меня, кем хотите, я же не стану от этого тем, кем вы меня считаете».

Социально-психологические маски — это эффективный инструмент взаимодействия с окружающим миром, являющийся в то же время защитой от его негативных факторов, способных причинить вред внутреннему психическому миру личности. Маски нельзя назвать исключительно положительным или отрицательным образованием, это, скорее, вариант защиты, которая, какой бы не являлась, выполняет свою основную функцию: создание заслона между внутренним «Я» и объективным миром.

Библиографический список

1. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. — Москва : Эксмо, 2007. — 76 с.
2. Юнг, К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К.Г. Юнг // Архетип и символ. — Москва : Ренессанс, 1991. — Режим доступа: http://psiland.narod.ru/psiche/ob_arh.htm (дата обращения: 03.11.2014).
3. Якоби, И. Психологическое учение Карла Густава Юнга / И. Якоби // Дух и жизнь / К. Г. Юнг. — Москва : Практика, 1996. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1082500/> (дата обращения: 03.11.2014).

Н. А. Андриянова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППОВОЙ ИЗОЛЯЦИИ

Военная деятельность и ее субъекты всегда были объектом пристального внимания исследователей различных научных областей знаний ввиду ее повышенной значимости для общества и государства. В связи с этим различные аспекты военно-профессиональной деятельности и личности военнослужащих нашли отражение в многочисленных научных работах прошлого и современности. Тем не менее, теоретический анализ этих работ показал, что рассмотрение проблемы формирования личности военнослужащего в условиях социальной групповой изоляции осталось в них без внимания. Вместе с тем анализ особенностей военно-профессиональной деятельности диктует ряд отличий, имеющихся между условиями боевой деятельности, которым посвящено множество отечественных исследований (Феденко, Железняк, 1986; Караяни, 1999 и др.) и прохождением службы в условиях социальной групповой изоляции, доминирующими в военно-профессиональной деятельности по частоте встречаемости в современных условиях (период актуальных боевых условий военной службы закончился проведением контртеррористической операции на территории республик Северного Кавказа еще в начале 2000-х гг.).

Среди немногочисленных работ (Броневицкий, 2002; Даниленко, 2008 и др.), отчасти раскрывающих анализируемую проблему, можно назвать исследование (*Stanford*, 1986), описывающее ряд трудностей, испытываемых американскими военнослужащими в Германии в 1979 г. в условиях культурной депривации и негативном отношении местного населения и, что наиболее важно, обозначающим проекцию профессиональных трудностей в сферу личностных (семейных) отношений. К сожалению, подобных открытых (не имеющих грифа секретности) исследований по проблеме влияния социально-депривирующих условий на военнослужащих ограниченной группировки войск в известных военных конфликтах

(Афганистане, Вьетнаме, Корее) или несения службы за рубежом (Германия, Венгрия, Польша и т.д.) в отечественной научной базе не обнаружено. Учитывая актуальность изучения влияния условий социальной групповой изоляции на личность военнослужащих и возможности на этой основе прогнозировать личностные изменения, а также создать систему эффективной профилактики отклонений в социальном поведении военнослужащих, было предпринято исследование, в котором приняли участие 250 респондентов, проходящих службу в закрытых гарнизонах на территории республик Северного Кавказа. На данный момент исследование еще продолжается, но предварительные данные, полученные методом включенного наблюдения, позволяют наметить факторы, влияющие на личность военнослужащих в анализируемых условиях и определяющие их психологическое благополучие, удовлетворенность службой, изменение ценностных ориентаций и многие другие важные составляющие.

Прежде всего необходимо отметить, что на личность военнослужащих влияют две группы факторов: 1) факторы вынужденного общения с ограниченным количеством людей и особенности самой гарнизонной жизни, и 2) культурно-средовые факторы в виде наличия «принимающего сообщества», которым выступают местные жители.

Рассмотрим первую группу факторов. Здесь можно выделить следующие подгруппы «агентов», провоцирующих специфические для изолированных групп психологические феномены, широко описанные в научной литературе. Спецификой военно-профессиональной деятельности в закрытых гарнизонах является ограничение и без того ограниченных прав и свобод военнослужащих. Например, появляются ограничения на собственный распорядок дня и образ жизни, на удовлетворение различных жизненных потребностей, в том числе потребности в образовании и т.п. Более того, военнослужащий в данных условиях приобретает дополнительные обязанности, зачастую не свойственные занимаемой должности или военно-учетной специальности, отказаться от которых он не имеет права. У военнослужащего происходит принудительное изменение образа жизни и включение в новые для него социальные процессы. Речь идет о специальным образом регулируемом профессиональном военном обучении, участии в общественной жизни коллектива, в культурно-досуговой работе, спортивных

соревнованиях и другом вне зависимости от желания, способностей и интересов самого военнослужащего. Все это происходит на фоне формирования особых для гарнизонной жизни нравственно-правовых норм, нарушение которых влечет за собой дисциплинарные последствия. В результате воздействия указанной подгруппы факторов нарастает ощущение своей социальной незащищенности (от всеволия руководящего состава), увеличивается астенизация организма (учитывая ненормированный рабочий день и практически отсутствие выходных¹), манифестируются депрессивные проявления. Одновременно с этим активизируются механизмы компенсации, а также психологической защиты в виде «психологического капсулирования», нежелания менять место службы².

Вторая подгруппа факторов связана с ситуацией вынужденного общения с ограниченным количеством людей. Постоянная публичность, непрерывное нахождение в поле внимания своих коллег вызывает повышенное психическое напряжение и разнонаправленные эмоциональные реакции военнослужащих друг на друга. Причем феномен «аквариума» в указанных условиях распространяется и на семейную (личную) сферу, поскольку более 37 % военнослужащих служат вместе с супругами³.

Влияние второй группы факторов — культурно-средовых, — безусловно, несколько меньше, чем отмечалось в исследовании (Stanford, 1986), поскольку республики, в которых проходят службу указанные респонденты, территориально являются частью России и основное население является русскоговорящим. Однако учитывая, что еще сравнительно недавно условия взаимоотношений местного населения и военнослужащих характеризовались активным боевым противостоянием, то в настоящее время социальная дистанция отношений военнослужащих с местным населением измеряется с учетом актуального «политического предпочтения». Не следует забывать и о различиях в религиозных верованиях, национальном (этническом) менталитетах, в традициях, установках и ценностных ориентациях. До сих пор в различных районах республик Северного Кавказа военнослужащие являются объектом негативных высказываний и агрессивных действий.

¹ Отмечается в 82 % случаях.

² Отмечается у 76 % военнослужащих.

³ Все указанные данные получены в ходе авторского исследования.

Указанные группы факторов, взаимодополняя друг друга, создают «канву» проявления социальной депривации военнослужащих в условиях социальной групповой изоляции и специфическим образом влияют на личность военнослужащего. Направленность и глубину происходящих изменений гарантов безопасности общества (военнослужащих) еще предстоит изучить.

Библиографический список

1. Феденко, Н. Ф. Морально-психологическое обеспечение боевых действий войск в современных условиях / Н. Ф. Феденко, Л. Ф. Железняк. — Москва : ВПА, 1986.
2. Караяни, А. Г. Психологическое обеспечение боевых действий личного состава подразделений сухопутных войск в локальных военных конфликтах : монография / А. Г. Караяни. — Москва : ВУ, 1999.
3. Броневицкий, Г. А. Психология управления психическими состояниями моряков : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Г. А. Броневицкий. — СПб., 2002. — 49 с.
4. Даниленко, А. А. Психологические основы управления судовым экипажем / А. А. Даниленко. — Санкт-Петербург, 2008.
5. Stanford, M. A. An analysis of a values clarification intervention in a military setting (humanistic education) / M. A. Stanford. — Degree : Educat.D. Institute : Boston University, 1986.

В. С. Анисимова

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧЕТОМ ВЕДУЩЕГО ПОЛУШАРИЯ

Как в настоящее время, так и в прошлом столетии креативная активность человека определяет не только его личностное развитие, но и прогресс, она создает культуру всего человечества в целом.

Вопрос изучения креативности имеет давнюю историю. Большинство работ по данной проблеме связано с именами зарубежных психологов (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, К. Роджерс и др.). В отечественной психологии понятие «креативность» рассматривается как синоним слова «творчество» (Барышева, 2008). Особый вклад в исследования этого направления внесли труды Д.Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина, Я.А. Пономарева и др. До сих пор не существует всеми признанных методик, диагностирующих данное свойство.

Значительный круг недостаточно разработанных вопросов относится к исследованию источников и условий развития креативности личности в разные возрастные периоды. Решение данной проблемы имеет особое значение в отношении подросткового возраста, так как именно этот возраст является благоприятным временем для развития креативности с целью закрепления ее как устойчивой характеристики личности (Частоколенко, 2005).

Согласно различным исследованиям от 85 % до 90 % населения является правшами, в то время как большинство из оставшихся — левшами.

Вопрос взаимосвязи межполушарной асимметрии с разными сторонами психической деятельности представлен в работах отечественных и зарубежных ученых, начиная с XIX в.

Анализ теории и практики показывает неоднозначность связи креативности с доминирующим полушарием головного мозга. Одни ученые видят связь креативности с доминирующим правым полушарием, а другие утверждают, что процесс креативности связан с деятельностью обоих полушарий головного мозга, которые являются взаимодополняющими. Накопление фактического материала

в науке однозначно свидетельствует о необходимости дальнейших разработок в этом направлении.

Независимо от ведущего полушария, творческие способности можно развивать. Качественное отличие тренинговых занятий от занятий с использованием традиционных методов обучения обеспечивает последовательная реализация специфических принципов и правил ведения и общения в группе.

Таким образом, можно отметить, что в современном состоянии вопроса налицо реально существующие противоречия между необходимостью систематизации научных представлений о феномене креативности и противоречивостью данных о связи креативности с межполушарной асимметрией головного мозга; между теоретическими представлениями о психологической природе креативности, с одной стороны, и практикой развития креативности, с другой; становится очевидным, что требуются более комплексные и разработанные подходы к развитию креативности; между потребностью общества в креативных личностях и недостаточным использованием практиками образования возможностей подросткового возраста для развития креативности. В связи с этим возникает проблема: существуют ли физиологические предикты становления креативности; какова успешность тренинговых занятий для развития креативности подростков с учетом их ведущего полушария?

Цель данного исследования можно обозначить как теоретическое обоснование и эмпирическое выявление особенностей креативности у подростков с разными типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга и возможности тренинговых занятий, построенных с учетом ведущего полушария головного мозга подростков, в развитии их креативности.

Данная цель конкретизирована в следующих задачах:

1. Проанализировать и систематизировать научные представления по проблеме развития креативности подростков на тренинговых занятиях с учетом ведущего полушария в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить подростков с разными типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга.
3. Осуществить диагностику креативности у подростков.
4. Установить взаимосвязь между уровнем креативности и типами функциональной асимметрии полушарий головного мозга у подростков.

5. Составить комплекс тренинговых занятий по развитию креативности подростков с учетом их ведущего полушария.

6. Осуществить интерпретацию результатов экспериментального исследования по развитию креативности подростков с учетом ведущего полушария головного мозга.

Проведенный анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил нам выяснить, что креативность в широком понимании — это способность к творчеству, а основными критериями креативности выступают следующие:

1) *оригинальность* — способность отвечать на раздражители нестандартно;

2) *беглость* — способность к генерированию большого числа идей;

3) *гибкость* — способность предложить новое использование для известного объекта;

4) *разработанность* — способность усовершенствовать объект, добавляя детали.

Функциональная асимметрия полушарий головного мозга — это характеристика распределения психических функций между левым и правым полушариями мозга. Для экспериментальной работы мы взяли за основу два вида межполушарной асимметрии: сенсорную (зрение, слух), двигательную (руки, ноги, половина тела).

Развитие креативности представляет собой сложный, стадийный процесс, протекающий в естественных условиях — при общении с родителями, сверстниками. Не всегда можно говорить о достаточном уровне креативности у подростков, поэтому дополнительно следует создавать условия с использованием специальных средств для ее развития. В качестве такого средства мы рассматриваем тренинговые занятия.

В исследовании была выдвинута гипотеза: возможно, существуют различия в развитии критериев креативности в зависимости от доминирующего полушария головного мозга у подростков; реализация тренинговых занятий, направленных на развитие взаимодействия полушарий головного мозга у подростков с разными типами функциональной асимметрии и комплексно воздействующих на такие критерии креативности, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, возможно, будет способствовать повышению уровня развития креативности у подростков.

В эксперименте принимали участие учащиеся МАОУ «Средняя образовательная школа № 5, № 7, № 8» г. Ишима в количестве 30 подростков 13—14 лет с разными типами латеральных предпочтений.

В пилотажном исследовании с помощью методики, предложенной А.Л. Сиротюк, для выявления сенсорной и моторной асимметрии приняли участие 76 учеников. Из них 19,7 % — имеют ведущее правое полушарие, а 80,3 % — левое полушарие.

На констатирующем этапе проводилось исследование уровня развития креативности с помощью краткого теста креативности Е.П. Торренса (фигурная форма) (Щебланова, 1995). Было выявлено, что дети с ведущим левым полушарием имеют высокие результаты в развитии разработанности и беглости, а с правым полушарием — гибкости и оригинальности.

Обработка результатов с помощью *U*-критерия Манна — Уитни показала, что существуют статистически значимые различия между уровнями развития критериев креативности у подростков с разными типами латеральных предпочтений.

Так как дети с разными латеральными предпочтениями имеют недостаточный уровень развития отдельных критериев креативности, то на формирующем этапе планируется работа по повышению уровня развития соответствующих критериев креативности через развитие взаимодействия полушарий головного мозга у подростков.

Библиографический список

1. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / под ред. Е. И. Щебланова. — Москва : ИНТОР, 1995. — 48 с.
2. Творчество: теория, диагностика, технология : словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / под ред. Т. А. Барышевой. — Санкт-Петербург : Книжный дом, 2008. — 293 с.
3. Частоколенко, Я. Б. «Первичное» творчество как разновидность коммуникации / Я. Б. Частоколенко // Вестник ТГУ. — 2005. — № 286. — С. 136—143.

Н. В. Анненкова

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ИНДИВИДУУМА. ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ

В российской экономической психологии в последние годы тема социальной ответственности бизнеса приобрела особую актуальность. В то же время проблема личной социальной ответственности субъекта бизнеса разработана крайне незначительно. На данный момент можно говорить о том, что под социальной ответственностью бизнеса подразумевается ответственность субъектов бизнеса за соблюдение целого ряда законодательно незакрепленных, определенных неявно, но транслируемых в обществе таких норм и правил, затрагивающих различные сферы жизни, как экология, милосердие, человеколюбие, сострадание, этика.

А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко разработали теоретическую модель нравственной регуляции экономической активности, предполагающую выявление психологического отношения личности к соблюдению нравственных норм. При этом основным критерием гибкости этого отношения является поддержание психологической дистанции с представителями различных социальных категорий (Журавлев, Купрейченко, 2003).

Возможные отношения индивидуума к феномену социальной ответственности можно выразить следующими позициями, которые нашли отражение в ряде исследований (Беляева, 2008): 1) единственная ответственность бизнеса — увеличение прибыли для своих акционеров; 2) бизнес должен делать максимально доступный вклад в решение общественных проблем, повышение качества жизни граждан и сообщества, а также в сохранение окружающей среды; 3) социальная ответственность бизнеса сокращает долгосрочные потери прибыли, создавая преимущества благоприятного социального окружения лишь в долгосрочной перспективе.

Н.В. Анненкова различает следующие уровни личной социальной ответственности: по отношению к «другому», компании и обществу, проявляющиеся на всех трех указанных выше уровнях (Анненкова, 2013).

Для исследования социальной ответственности нами была разработана «Методика оценки личной социальной ответственно-

сти», позволяющая оценить личную социальную ответственность индивидуума по отношению к «другому», компании и обществу. В ней представлено 7 проблемных ситуаций, к каждой из которых предлагается три высказывания, отражающие возможные отношения индивидуума к феномену социальной ответственности, которые были обозначены ранее.

Вопросы, выявляющие личную социальную ответственность индивидуума по отношению к другому, включают следующие ситуации: бывший сотрудник вашей компании при увольнении скопировал базу данных клиентов и стал использовать ее с личной выгодой. Испытуемому необходимо обозначить свое отношение к описанной ситуации в соответствии с тремя вариантами ответов: 1. Как человек, отработавший в компании определенное время, он имеет на это полное право. 2. Люди, совершающие подобные действия, должны нести наказание, в том числе уголовное. 3. Даже если я понимаю и не осуждаю этого человека, сам(а) бы никогда так не поступил(а).

Вопросы, выявляющие личную социальную ответственность индивидуума по отношению к компании, исследуются с помощью следующих ситуаций: сотрудник компании, в которой вы работаете, в ходе проекта с одной из ТОПовых компаний воспользовался возможностью поговорить о своем трудоустройстве в ней. Обозначьте свое отношение к описанной выше ситуации: 1. Только глупцы не используют такие возможности. 2. Даже если я с пониманием (и восхищением) отношусь к подобной ситуации, сам бы на такое никогда не решился (решилась). 3. Представитель ТОПовой компании должен проинформировать о происшествии представителей моей компании и ни в коем случае не брать такого сотрудника на работу.

Вопросы, выявляющие личную социальную ответственность индивидуума по отношению к обществу, включают такие ситуации, как: компания, в которой вы работаете, тратит прибыль на социальные и филантропические программы. Испытуемому необходимо обозначить свое отношение к описанной ситуации в соответствии с тремя вариантами ответов: 1. Компания только сокращает свои прибыли, в результате ничего не выигрывая. 2. В долгосрочной перспективе компания, безусловно, создает благоприятное социальное окружение и, следовательно, устойчивые прибыли. 3. Даже если

компания не получит в будущем никаких дивидендов от подобных программ, я горжусь тем, что мы являемся их инициаторами.

Каждой проблемной ситуации соответствует три варианта ответов, оцениваемые исходя из 5 баллов. В методике выделяется четыре шкалы: уровень личной социальной ответственности по отношению «к другому», уровень личной социальной ответственности по отношению к компании, уровень личной социальной ответственности по отношению к обществу, общий уровень личной социальной ответственности, подсчитываемый из суммы показателей по остальным шкалам.

Высокий уровень проявления социальной ответственности соответствует значениям от 77 до 105 баллов, средний — от 49 до 76, низкий — от 21 до 48. Высокий уровень проявления личной социальной ответственности по отношению «к другому» и к обществу соответствует значениям от 22 до 30 баллов, средний уровень данных показателей от 14 до 21 балла, низкий — от 6 до 13. Высокий уровень личной социальной ответственности по отношению к компании выражается значениями от 33 до 45, средний — от 21 до 32, низкий — от 9 до 20.

Для апробации данной методики было проведено исследование, в котором приняли участие 121 студент Финансового университета при Правительстве РФ и 50 государственных служащих и людей, получающих второе высшее образование.

На основании полученных данных можно говорить о том, что при оценке общего уровня социальной ответственности 72 % студентов соответствуют среднему уровню личной социальной ответственности и 27 % высокому, в то время как среди работающих людей с законченным высшим образованием 50 % испытуемых можно отнести к среднему уровню социальной ответственности и 36 % к высокому. Интересные данные получены при анализе результатов по шкале Я-другой: 68 % студентов Финуниверситета демонстрируют средний уровень социальной ответственности по отношению к другому как к личности и 29 % — высокий. В то время, как 82 % «взрослых» испытуемых имеют высокий уровень личной социальной ответственности, против 9 % в среднем и низком уровнях. И, действительно, наблюдается корреляционная зависимость 0,29 ($p \leq 0,01$) между возрастом испытуемых и их уровнем личной социальной ответственности перед «другим», которая проявляется, согласно опроснику, в соблюдении норм и правил, неявно

определенных или неопределенных законодательством (в области этики, экологии, милосердия, сострадания и т.д.), влияющих на качество жизни отдельных людей, например, в готовности поддерживать инициативу сотрудника о перечислении месячной премии в помощь детскому дому.

Таким образом, общий уровень личной социальной ответственности, по-видимому, имеет тенденцию повышаться с возрастом, что определяется реально сложившимися в обществе структурой и характером социальных отношений. Такой компонент личной социальной ответственности, как Я-другой, напрямую связанный с превращением социальной ответственности из формальной в реальную, придает ей интересубъектный характер, коррелирует с увеличением возраста испытуемых. Помимо этого, разработанная «Методика оценки личной социальной ответственности» индивидуума позволяет оценивать как общий уровень личной социальной ответственности, так и рассматривать ее составляющие: ответственность по отношению «к другому», компании и обществу.

Библиографический список

1. Анненкова, Н. В. Взаимосвязь карьерных ориентаций студентов с личной социальной ответственностью / Н. В. Анненкова, Е. В. Камнева // Акмеология : научно-практический журнал. — 2013. — № 3 (47). — С. 113.
2. Журавлев, А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. — Москва : Институт психологии РАН, 2003. — 436 с.
3. Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект : монография / под общ. ред. И. Ю. Беляевой, М. А. Эскиндарова. — Москва : КНОРУС, 2008.

И. В. Арендачук

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКОВ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Жизнедеятельность человека в современном обществе сопряжена с различными угрозами. В студенческом возрасте они приобретают характер рисков в силу своеобразного социального положения молодых людей, находящихся в начале жизненного пути и начинающих самостоятельно реализовывать свои жизненные планы. И в этой связи становится актуальным рассмотрение тех рисков современной студенческой молодежи, которые обусловлены социально-психологическими факторами. Анализ публикаций показал, что можно выделить две группы таких факторов, обусловленных возрастно-психологическими особенностями студентов и особенностью социальной ситуации развития в период студенчества, как системы отношений между развивающимся субъектом и средой, определяющей его объективное место в системе социальных отношений (Карабанова, 2007). При этом заметим, что социально-психологический риск понимается нами как возможная опасность в социальных взаимодействиях, последствия которой неблагоприятно влияют как на саму личность студента, так и на его деятельность в системе общественных (в том числе межличностных) отношений.

В качестве *возрастно-психологических факторов риска* можно отметить: несоответствие уровней социально-психологического, личностного и интеллектуального развития студентов, выражающееся в поведении, не соответствующем нормам образованности, воспитанности и правилам организационного поведения в вузе; выраженную силу внутренних эмоциональных переживаний, сочетающуюся со слабой стрессоустойчивостью; склонность демонстрировать достаточно наступательное, а зачастую и агрессивное поведение; отсутствие позитивно сформулированных целей профессиональной самореализации; несформированность навыков поиска новых способов достижения поставленных задач (Маркова, 2004).

Также к этой группе можно отнести факторы, связанные с проблемой развития гражданского самосознания, где в качестве

психологических барьеров в формировании представлений студентов о себе как гражданине выступают: негативные последствия неудачного самоопределения, как результат осознания ошибочности своего профессионального выбора или несоответствия собственных ресурсов требованиям профессии; низкий уровень знаний, умений и навыков, позволяющих быть эффективным в межличностных взаимоотношениях разного уровня (коллектив, семья, общество); отсутствие возможностей для творчества и выбора деятельности в процессе обучения; несоответствие реальности профессиональным ожиданиям, которое студенты могут осознать в процессе прохождения производственной практики. Данные барьеры увеличивают не только риск отклонений в профессиональном самоопределении и формировании ответственного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, но служат источником риска развития мировоззренческих отклонений (Фокина, 2011).

Факторы рисков, обусловленные *особенностями социальной ситуации развития*, связаны с процессами жизнедеятельности и личностного самоопределения студентов как выбором жизненной модели сознания и поведения и адаптации к социальной роли студента, к новым формам обучения и жизни по нормам и правилам вузовского порядка. Добавим, что сама образовательная среда вуза также выступает источником рисков и фактором формирования стрессов в жизнедеятельности студентов. Кроме того, трудности, обусловленные необходимостью совмещения учебы и работы и вступлением в новую сферу социальных отношений — интимно-личностных и семейных, могут стать источником рисков формирования психосоциальной неустойчивости личности и разрушения ценностно-смысловых установок (Аракелов, Аршинова, Жданова, 2008). К факторам риска жизнедеятельности студентов относятся: нервное перенапряжение и умственное утомление; хроническое нарушение режима труда, отдыха, питания и сна; недостаточная двигательная активность; психологические факторы, связанные с взаимоотношениями в различных микрогруппах (семья, одноклассники, сверстники, проживающие в общежитии) (Кисляков, 2010).

С целью изучения факторов социально-психологических рисков в представлениях студенческой молодежи было проведено эмпирическое исследование на базе факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ им. Н.Г. Чернышевского, в котором приняли участие студенты, обучающиеся

на 2-м и 3-м курсах ($n = 76$ чел.). На первом этапе был проведен экспертный опрос: студентам было предложено назвать не менее 5 факторов риска в их студенческой жизни. При этом под факторами риска понимались такие ситуации или события их жизни, последствия которых неблагоприятно влияют на них как в учебном процессе, так и на их отношения с другими людьми. Затем методом контент-анализа было выбрано 32 фактора, которые эти же студенты оценивали по однополярной 9-балльной шкале. За относительно «нормальный» уровень предлагалось принять оценку 5 баллов (эта оценка служила как бы внутренним эталоном умеренного уровня риска, по сравнению с которым нужно определить, сильнее или слабее выражено воздействие оцениваемых ситуаций). В приведенном перечне возможных факторов риска студенты оценивали: 1) насколько *сильно* данный фактор затрудняет их студенческую жизнь, даже если подобные ситуации возникают относительно редко (А — сила воздействия); 2) насколько *часто* возникают такого рода затруднения, даже если они не сильно влияют в каждом отдельном случае (Б — частота возникновения). Далее оценивался «вес» каждого фактора, показывающий уровень выраженности риска по этому фактору (А х Б) и определялся порядок приоритетов: чем выше «вес» фактора, тем больше в представлениях студентов он связан с риском. В основу принципа конструирования данной методики был положен опросник трудового стресса Ч. Спилбергера в адаптации А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской (Леонова, Капица, 2003).

Анализ «профиля» социально-психологических рисков показал, что на первом месте по уровню выраженности риска у студентов находятся *факторы, связанные с учебой*, — зачетная неделя (время перед сессией), экзамены, большие учебные нагрузки и другие проблемы, связанные с обучением, нехватка времени, эмоциональная напряженность, разбросанное расписание, определяющее невозможность студентов работать. Далее по мере снижения выраженности следуют факторы:

— *самоопределение* — самоопределение после окончания университета, сложности самореализации в данной профессии, выбор дальнейшего рода деятельности, боязнь не успеть сделать запланированное на ближайшее будущее, невозможность реализовать себя в рамках института;

— *психогигиена и здоровье* — невозможность отдохнуть, хроническое недосыпание и усталость, несоблюдение режима труда и отдыха, проблемы с состоянием здоровья;

— *социальные отношения личности* — расставание с близким человеком, события личной жизни, несовершенство других людей (агрессивность, тупость, нежелание быть чистоплотными и т.п.), непонимание со стороны родителей и близких людей, конфликты с ними, проблемы в отношениях с другими людьми (трудности общения, отверженность), недооценивание окружающими способностей и возможностей студента;

— *личностные факторы* — высокое чувство ответственности, трудности нахождения решения в сложной ситуации, неуспешность в деятельности, сложность в самостоятельном решении своих проблем и в самостоятельной жизни в отрыве от семьи;

— *внешние факторы* — отдаленность проживания от семьи, невоспитанность молодежи, погодные условия, политическое состояние страны, нестабильность общества.

Примечательно, что наиболее выраженным *по силе стресса* для студентов оказался фактор «расставания с близким человеком, события личной жизни», а *по частоте встречаемости* в наибольшей степени были выражены факторы риска, связанные с учебной деятельностью: «зачетная неделя» и «экзамены».

Таким образом, изучение представлений современных студентов о социально-психологических рисках в их жизнедеятельности позволило выявить три группы. *Наиболее значимыми* факторами риска оказались те, которые *обусловлены социальной ситуацией развития*, — учебная деятельность, самоопределение, проблемы психогигиены и здоровья; *на втором месте* были факторы, специфика которых определяется *возрастно-психологическими особенностями* — социальные отношения личности и личностные факторы; *наименее значимыми* стали факторы, связанные с *системой отношений личности с внешним миром*.

Библиографический список

1. Аракелов, Г. Г. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества / Г. Г. Аркелов, В. В. Аршинова, Г. Е. Жданова // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 2. — С. 52—59.

2. Карабанова, О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии / О. А. Карабанова // Методология и история психологии. Т. 2. — 2007. — Вып. 4. — С. 40—56.
3. Кисляков, П. А. Социально-педагогическое сопровождение формирования безопасной и здоровьесберегающей среды вуза / П. А. Кисляков // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 7. — С. 86—90.
4. Леонова, А. Б. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека / А. Б. Леонова, М. С. Капица // Практикум по инженерной психологии и эргономике. — Москва : Академия, 2003. — С. 136—167.
5. Маркова, О. Ю. Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения / О. Ю. Маркова // Коммуникация и образование. — Санкт-Петербург : С.-Петерб. филос. общ-во, 2004. — С. 345—364.
6. Фокина, И. В. Барьеры формирования гражданского самосознания у студенческой молодежи / И. В. Фокина // Высшее образование в России. — 2011. — № 11. — С. 108—112.

Е. Л. Аршинская

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ

В современном обществе достаточно остро стоят проблемы сохранения здоровья подрастающего поколения. Это касается как физического, так и психологического, духовного, социального здоровья. Одним из негативных факторов, отрицательно влияющих на здоровье современных школьников, по мнению многих физиологов, педагогов, психологов, является превышение норм учебной нагрузки. Физиологи считают, что функциональное и психологическое напряжение, утомление и здоровье — взаимосвязанные процессы, а адаптация к учебным нагрузкам происходит за счет значительного напряжения функциональных систем организма (М.В. Антропова, М.М. Безруких, Н.Б. Бушанская, В.И. Козлов, Д.А. Фарбер, А.Г. Хрипкова и др.).

В своем исследовании мы попытались изучить взаимосвязь между показателями учебной нагрузки учащихся 6—8 классов и уровнем школьной тревожности, эмоциональным состоянием, показателями работоспособности, мотивацией учебной деятельности. Мы будем оперировать следующими понятиями: образовательная нагрузка, образовательная перегрузка, учебная нагрузка, учебная перегрузка. Образовательная нагрузка — это время, затрачиваемое на занятия в школе (уроки, факультативы, индивидуальные и дополнительные занятия по предметам). Образовательная перегрузка — превышение времени на виды учебной деятельности, рекомендованного СанПиН. Учебная нагрузка — это время, затрачиваемое школьником на обучение, определяются суммой двух показателей, образовательной нагрузкой и временем выполнения домашних заданий, основных и дополнительных, при этом степень затраты внутренних ресурсов не превышает возможностей ученика, в результате чего происходит его интеллектуальное и личностное развитие. Учебная перегрузка — это превышение учебной нагрузки, определенной СанПиНами, а степень затраты внутренних ресурсов ученика больше, чем возможности.

Определение учебной нагрузки проводилось по анкете, разработанной М.М. Безруких: «Общая учебная (школьная и вне-

школьная) нагрузка» (Безруких, 2006). Результаты, полученные в ходе анкетного опроса, сопоставлялись с нормативами, регламентированными СанПиНами (СанПиН, 2011). Для изучения эмоционального состояния были использованы «Тест школьной тревожности Р. Филипса» и методика «САН», оценка психической активности, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности проводилась с помощью методики, разработанной на факультете ЛГУ в 1990 г. Н.А. Курганским, Т.А. Немчиным. Изучение показателей утомляемости, индивидуальных особенностей внимания, скорости переработки информации мы проводили с помощью теста «кольца Ландольта», адаптированного и модифицированного В.Н. Сысоевым. Мотивы учебной деятельности мы исследовали с помощью методики Г.Н. Казанцевой «Изучение отношения к отдельным предметам». Статистический анализ результатов проводился с помощью коэффициента корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие ученики шестых—восьмых классов школ г. Иркутска и Иркутской области в возрасте от 11 до 15 лет (всего 150 человек) — 50 человек из каждой параллели, из них 54 мальчика и 96 девочек.

Для изучения показателей учебной нагрузки и ее соответствия нами был проведен анализ анкет «Общая учебная (школьная и внешкольная) нагрузка». Полученные данные позволили констатировать, что у 47 % опрошенных учебная нагрузка соответствует нормативам, регламентированным СанПиНами. У остальных 53 % отмечено превышение этих норм, т.е. наличие учебной перегрузки. Дальнейший анализ анкет показывает, что возникают учебные перегрузки в образовании в результате значительного превышения времени, установленного нормативами на выполнение домашних заданий, посещения факультативов, дополнительных и индивидуальных занятий. В табл. представлены только значимые корреляционные связи между различными показателями, формирующими учебную нагрузку и психологическими данными.

Значимые корреляции между показателями учебной нагрузки и психологическими показателями

Показатели учебной нагрузки	Психологические показатели	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости связи (p)
Образовательная нагрузка	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,19	< 0,05
	Общий уровень тревожности	-0,30	< 0,001
	Скорость переработки информации	0,20	< 0,05
	Показатель средней продуктивности	0,20	< 0,05
Факультативы	Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,17	< 0,05
	Низкая физиологическая сопротивляемость	-0,18	< 0,05
	Общий уровень тревожности	-0,20	< 0,05
	Скорость переработки информации	0,21	< 0,01
	Показатель средней продуктивности	0,22	< 0,01
	Мотивация учебной деятельности	0,23	< 0,01
Индивидуальные занятия	Комфортность	-0,18	< 0,05
	Коэффициент выносливости	0,21	< 0,01
	Мотивация учебной деятельности	0,35	< 0,001
Домашние задания	Мотивация учебной деятельности	0,39	< 0,001

Окончание табл.

Показатели учебной нагрузки	Психологические показатели	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости связи (p)
Дополнительные занятия	Мотивация учебной деятельности	0,28	< 0,01
Учебная нагрузка	Активность	0,17	< 0,05
	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,17	< 0,05
	Эмоциональный тонус	-0,18	< 0,05
	Комфортность	-0,22	< 0,05
Учебная перегрузка	Эмоциональный тонус	-0,18	< 0,05
	Комфортность	-0,22	< 0,01
	Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,20	< 0,05

Обнаруженные положительные связи между различными показателями учебной нагрузки и мотивацией учебной деятельности позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень учебной мотивации является одним из факторов, который способствует возникновению учебной перегрузки. Отрицательная связь между показателем скорости переработки информации и дополнительными занятиями в школе, возможно, указывает на то, что эти занятия посещают в большинстве своем ученики с низким уровнем функциональной подвижности нервной системы. Таким учащимся сложнее усвоить материал урока и для этого необходимо прорабатывать его дополнительно.

Отрицательные корреляционные связи между учебной нагрузкой и уровнем школьной тревожности говорят о том, что более тщательная проработка учебного материала в школе и дома способствует тому, что ученики чувствуют себя спокойнее в ситуациях, связанных с учебной деятельностью. Значимая связь между показателем учебной нагрузки и активностью предполагает, что высокий уровень активности является тем фактором, который побуждает школьников увеличивать учебную нагрузку. Отрицатель-

ные связи между учебной нагрузкой, учебной перегрузкой и показателями эмоционального тонуса и комфортности свидетельствуют о том, что у перегруженных учебными занятиями школьников снижается мобилизация организма, необходимая для осуществления эмоциональных функций, снижается психическое состояние благополучия, покоя и гармонии. Эти результаты еще раз подтверждают, что превышение норм учебной нагрузки оказывает отрицательное влияние на психологическое состояние школьников.

Библиографический список

1. Безруких, М. М. Материалы курса «Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса»: учебно-методическое пособие / М. М. Безруких. — Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. — 44 с.
2. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»: опубл. 16 марта 2011 г. : вступ. в силу 1 сентября 2011 г. — (Зарегистрировано в Минюсте РФ 3 марта 2011 г. Рег. № 19993).

М. В. Бадалова

ПСИХОЛОГ И ИНФОСРЕДА: ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В эпоху информационной цивилизации формируются новые условия, средства и организационные формы работы современного психолога с профессиональной информацией. Новейшие технологии, позволяющие рассматривать информацию в качестве сырья и средства координации и управления общественным сознанием, существование разнообразных информационных полей, открытый доступ к самой разнообразной информации — вот некоторые примеры расширяющихся возможностей информационной среды. Вместе с этим необходимо отметить и ряд трудностей, сопровождающих работу любого пользователя с информацией. Применяемые учеными метафоры современного информационного пространства — «клип-культура», «текущая современность», «ускользающий мир» (З. Бауман) — лишь подчеркивают сложность взаимодействия пользователя с огромными массивами разнохарактерной и недостаточно упорядоченной информации (Ганжа, 2010). Движение от порядка к хаосу, стресс неопределенности в восприятии информации, нередко вульгарная компилятивность, публицистичность, отсутствие экспертной цензуры в издании и тиражировании специальной литературы, дефицит профессиональной ответственности делают продуктивное взаимодействие с информацией для неподготовленного пользователя весьма затруднительным. Серьезным препятствием выступает и стремительно растущий объем новой информации.

Невозможность обработать всю поступающую информацию компенсируется действием целого ряда защитных механизмов. Так, тревога, связанная с невозможностью обработать всю поступающую информацию, компенсируется действием защитного механизма прокрастинации — склонности к постоянному «отлыниванию» и «откладыванию на потом» рутинных или неприятных дел, особенно вызывающих интеллектуальное затруднение. Бессистемная работа с информацией при недостаточной информационной компетентности способствуют проявлению основных маркеров прокрастинации — контрпродуктивности, бесполезности, отсрочки.

Синдром информационной беспомощности (или информационная пассивность) (Нечаев, 2005) отражает еще один защитный механизм, формирующийся при отсутствии конструктивной готовности к взаимодействию с инфосредой. В число проявлений данного синдрома входят несформированность ценностно-смысловой составляющей информационной компетентности, неумение работать с большими массивами информации, сопротивление в работе с новыми интеллектуальными системами и средами; познавательная стагнация и ригидность. Не обойти вниманием и ряд когнитивных феноменов, все более отчетливо проявляющихся у пользователей современной информационной среды. Это снижение общей информированности на фоне стремительного роста объема полезной информации, тенденция к эскизному и мозаичному восприятию информации, когнитивная простота, поляризация мнений, сдвиг культурных смыслов, стереотипизация и др.

Перечисленные выше некоторые психологические особенности современной инфосреды позволяют констатировать, что трудности взаимодействия с информацией, традиционно существующие во все времена, особенно ярко проявляются в условиях информационной цивилизации. Информационное соответствие личности новой инфосреде, таким образом, предполагает наряду с информационной компетентностью владение информационной культурой, что позволяет ответственно и продуктивно работать с информацией пользователю любого уровня.

Актуальным данный тезис является и для психолога, специфика деятельности которого обусловлена работой с широкими массивами разнохарактерной информации. Наряду с когнитивной и технологической составляющими информационной компетентности, психологу объективно необходима и высокая ответственность при оценке, использовании и трансляции психологической информации. Не претендуя на системное освещение проблемы конструктивного взаимодействия психолога с инфосредой, остановимся на определении смысловых установок информационной деятельности специалиста.

В качестве основных методологических предпосылок анализа были использованы следующие положения.

- 1) Профессиональная культура психологов, включающая в себя профессиональную компетентность, психологические средства творческой деятельности и совокупность наиболее важных

нормативных смыслов и ориентиров профессии, является полем для выделения базовых ценностей во взаимодействии с информацией (Балл, 2010).

2) Являясь подсистемой профессиональной культуры, интеллектуальная культура психолога, включающая эталоны интеллектуальной продуктивности и способы организации мыслительной деятельности, сопряженные с гуманистическими ценностями и нормативными смыслами профессии, выступает инструментом для реализации базовых смысловых установок в работе психолога с профессиональной информацией (Бадалова, 2006).

В зависимости от решаемых профессиональных задач (познавательных, практических, исследовательских, коммуникативных), выделены два основных режима работы психолога с информацией: режим отбора нужной информации и обогащения на этой основе своих профессиональных знаний и режим трансляции имеющихся у психолога знаний.

Охарактеризуем желательные смысловые установки психолога в информационной деятельности психолога в соответствии с выделенными режимами.

Для первого режима мы укажем четыре установки:

а) *«Быть активным и мыслящим читателем»*. В ситуации информационного изобилия важно говорить не столько о количестве прочитанного, сколько о владении технологией целенаправленного поиска нужной информации. Продуктивной является ориентация на следующие этапы работы с новой информацией: 1) определение «статуса» информационного источника и степени соответствия типа информации поисковым задачам; 2) оценка степени истинности и полноты представленной информации; 3) выявление степени современности источника и самой информации; 4) установление соответствия найденной информации принципам избыточности и разумной достаточности. Такой подход помогает преодолеть тягу к эскизности и способствовать целостному восприятию идей авторов и развитию собственной мысли.

б) *«Установка на творческое прочтение»*. Активность в чтении неразрывно связана с творческой установкой в восприятии материала. Еще Сократ подметил, что «глуп и тот, кто надеется запечатлеть в письменах свое знание, и тот, кто потом вознамерится извлечь его оттуда нетронутым и годным к употреблению» (Шрейдер, 1988). Существующий парадокс инфосреды — разрыв между

знанием и воссозданием этого знания в тексте — является серьезным препятствием на пути информации к адресату. Творческое продолжение актов чтения в профессиональной деятельности читающего будет зависеть от понимания им личности автора, анализа социокультурного контекста написания работы, наконец, от живого научного диалога, в котором могут быть воспроизведены тончайшие оттенки транслируемого знания.

в) *«Быть субъектом информационной среды»*. Многообразие и разнородность существующей профессиональной литературы (особенно в Интернет-среде) ставит перед психологом непростые задачи выбора информации (Марков, 2010). «Отделять зерна от плевел» — задача, средствами решения которой являются культурологическое мышление, вариативность методологических основ исследования, междисциплинарный дискурс, научная толерантность. Однако наряду с этим нужно говорить и о сформированной субъектности психолога — способности различать источники приоритетной и дополнительной информации, самостоятельно ставить цели поиска информации, сопрягая поиск с ценностным отношением ко времени.

г) *«Раскрывать и сходства, и различия»*. Разноголосица психологических представлений в сочетании с размытостью границы между научным и паранаучным знанием чреваты актуализацией у психолога различных непродуктивных установок на некритическое и аморфное восприятие информации, «жанровый оползень» (Бадалова, 2006), непримиримую конфронтацию с новым, пассивность и уход от выработки собственного отношения к информации. Выражающие развитую интеллектуальную культуру психолога смысловые установки на неконфронтационную солидарность (Балл, 2010) и поиск в разнородном материале и сходств, и различий позволяют справиться с перечисленными когнитивными ограничениями.

Среди смысловых установок, обладающих высокой мерой универсальности и способствующих улучшению трансляции качества научного знания, можно назвать следующие три:

а) ориентацию на этические и нормативные смыслы научного познания — «систематический скептицизм» в отношении собственных результатов, создание качественного научного продукта, избегание сверхгенерализации и абсолютизации, признание собственных ошибок, честное признание заслуг и должная оценка вклада предшественников, конкурентов и коллег (Ганжа, 2010);

б) учет актуального уровня развития потребителя информации и ценность создания с ним *отношений*, ведущих к диалогу и развитию. «Производитель научных продуктов должен антиципировать проблемы потребителей и, посредством решения коммуникативных (точнее, научно-коммуникативных) задач, создавать предпосылки для их разрешения» (Балл, Мединцев, 2010). Профессиональные коммуникации, построенные на уважении, безусловном принятии, соответствии предоставляемой информации личностной проблематике, являются действенным фактором создания единого смыслового поля;

в) «вершинное опосредование» (Б.С. Братусь) при работе с информацией, что предполагает быть ответственным перед собственной профессией, демонстрируя во взаимодействии с другими эталоны профессиональной культуры.

Итак, стремительно развивающиеся информационные технологии предполагают развитие у психолога сформированной культуры работы с профессиональным знанием. Два основных режима работы с информацией — режим отбора нужной информации и обогащения, на этой основе, своих профессиональных знаний и режим трансляции имеющихся у психолога знаний — предполагают ориентацию на ряд желательных смысловых установок. Обсуждаемая в сообщении проблема продуктивного взаимодействия психолога с информацией приводит к постановке новых задач, открывающих возможности для новых выборов личности, профессионального развития и личностного самоосуществления.

Библиографический список

1. Бадалова, М. В. Декотрі змістовні характеристики інтелектуальної культури психологів / М. В. Бадалова // Проблеми загальної і педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. VIII. — 2006. — Вип. 8. — С. 23—29.
2. Балл, Г. А. Интеллектуальная культура специалиста как составляющая его профессиональной культуры / Г. А. Балл // Психологические исследования интеллекта и творчества : материалы науч. конф., посвященной памяти Я.А. Пономарёва и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7—8 окт. 2010 г. — Москва : ИП РАН, 2010. — С. 201—203.
3. Балл, Г. А. Решение коммуникативной задачи как составляющая создания научного продукта / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Модернизация России: наука, образование, высокие технологии : тезисы выступ-

лений участников II Всероссийской конференции по науковедению: 15—17 ноября 2010 г. — Москва : МГПУ, 2010. — С. 313—15.

4. Ганжа, А. Г. Всеобщий «Банк знаний» как информационная конструкция в развитии современного общества / А. Г. Ганжа // Мир психологии. — 2010 — № 3. — С. 46—54.
5. Марков, В. Н. Информационная сфера как контекст деятельности субъекта / В. Н. Марков // Мир психологии. — 2010. — № 3. — С. 13—26.
6. Нечаев, В. Д. Информационная пассивность учителя / В. Д. Нечаев // Народное образование. — 2005. — № 2. — С. 235—239.

А. А. Баканова

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО ТАНАТОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Многообразие теоретических контекстов, используемых при изучении танатологической проблематики показывает, что смерть и отношение к ней можно рассматривать как системный феномен, проявляющийся на разных уровнях человеческого существования (от витального до духовного), что определяет фундаментальность данной экзистемы в качестве объекта научного познания. Отношение к смерти играет базовую роль в жизни человеческого сообщества, выступая как основание культуры, регулятор социальной жизни и детерминанта жизненных стратегий.

Проведенный теоретический анализ современных отечественных научных публикаций по социальной философии, культурологии, социологии, литературоведению и психологии (Баканова, Горьковская, 2014) позволяет выделить характеристики танатологического дискурса в контексте научного познания феномена смерти, к которым можно отнести следующие:

1. Тотальность. Анализ научных публикаций и диссертационных исследований из различных отраслей социально-гуманитарного знания показывает, что обращение к теме смерти как в теоретическом, так и в эмпирическом плане происходит в большинстве дисциплин, отражая высокий интерес к исследованию танатологической проблематики.

2. Эkleктичность. Особенности развития танатологии, в том числе отечественной, а также междисциплинарный характер изучения феномена смерти не позволяют на данном этапе становления танатологического дискурса выработать единые и методологически выверенные критерии изучения феномена смерти, что определяет зачастую эkleктический характер исследований. В то же время эту тенденцию можно считать, по большей части, временной, обусловленной небольшим периодом развития самой дисциплины. Ее наличие на данном этапе становления танатологии можно рассмат-

ривать как явление закономерное, свидетельствующее об активном периоде накопления гуманитарного знания.

3. Описательность. На данном этапе развития социально-гуманитарного знания осмысление феномена смерти и его репрезентации строится, по большей части, на описании способов и форм, с помощью которых этот феномен отражается в культурной, социальной и психологической жизни человека, а также их взаимосвязи. Механизмы же изменений и их детерминированность остаются пока скрытыми от исследователей.

4. Опора в исследованиях на англо-американскую ментальность. Говоря о развитии отечественной и, в первую очередь, гуманитарной танатологии можно отметить преобладание во многих работах опыта осмысления смерти, полученного в рамках англо-американской культуры. Не умаляя значимости зарубежных концепций и методического инструментария, позволяющих расширять танатологический исследовательский горизонт, необходимо, на наш взгляд, учитывать и глубокие отечественные (особенно философские) традиции, отражающие самобытность российской ментальности, в том числе в отношении вопросов жизни и смерти.

5. Междисциплинарный подход как методология, но не метод. Междисциплинарный подход декларируется как отличительная черта современных исследований феномена смерти. При изучении его различных аспектов авторы обычно ссылаются на работы, выполненные в смежных дисциплинах, — философии, культурологии, антропологии, психологии и т.д., но это не делает исследования междисциплинарными по сути, так как упирается в целый ряд организационных и методологических трудностей (например, создание команды из соответствующих специалистов, выработка единых методологических оснований и др.). Однако эти трудности не делают проблему междисциплинарных исследований феномена смерти неразрешимой, а лишь указывают на точку приложения сил в будущем.

6. Инертность гуманитарного знания. Отставание гуманитарного знания от стремительного развития современной науки применительно к танатологическим вопросам проявляется в том, что, по словам С.В. Роганова (2007), «в современной литературе, посвященной анализу темы смерти, до сих пор преобладает тенденция рассматривать смерть как социокультурный феномен, и, соответственно, онтологический статус естественнонаучного поня-

тия смерти в контексте ведущих философских течений современности остается непродуманным». Отрицание (элиминация) смерти как естественного, закономерного и необходимого процесса является принципиальной установкой индустриальной эпохи. Другими особенностями этой характеристики являются, например, существующие до сих пор в академической среде предубеждения относительно необходимости и этичности изучения отношения человека к смерти.

Выделенные нами основные характеристики современных отечественных танатологических исследований закономерно ставят вопрос о том, как можно преодолеть сложившуюся на сегодняшний день ситуацию, какие перспективы в осмыслении феномена смерти есть не только у науки, но и у Человека. На основе теоретического анализа можно выделить следующие *перспективы в развитии танатологического знания*.

1. Возрождение идеи целостного человека. Основная идея, выступающая в качестве стратегии перед современным человеком, описывается с философских позиций как «возрождение и дальнейшее совершенствование человеческих качеств» (Кленина, Песков, 2014), т.е. человеческой культуры, и прежде всего таких ее составляющих, как гуманизм, уважение, милосердие, любовь и достойное отношение к каждому отдельному человеку, к его жизни и смерти, что выступает показателем развития общества, его гуманистических традиций и возможностей.

2. Аксиологизация смерти. Изменение отношения к Человеку взаимосвязано и с изменением отношения к смерти. В танатологическом дискурсе недостаточно просто говорить о смерти как о факте, в котором преобладает, по словам В.В. Вараввы (2008), юридически-биологическая констатация, что «открывает дорогу безнравственности, цинизму и мизантропии»; о смерти необходимо говорить на нравственном языке.

3. Осмысление единства ценностно-смысловых аспектов жизни и смерти. Взаимосвязь отношения к жизни и смерти осознается многими исследователями как ключевой момент в понимании феномена смерти. Именно поэтому необходимо формирование осмысленного отношения к жизни и смерти с позиции, фиксирующей диалектическое единство их ценностно-смысловых аспектов.

4. Переход от понимания смерти как «точки» к пониманию смерти как процесса. Альтернативным взглядом на смерть

может стать осмысление единого процесса старения, умирания и смерти; переход от смерти как «прекращения / исчезновения» к осмыслению смерти как процесса необходимой утраты / обретения бытийных возможностей.

5. Поиск новой социокультурной (гуманистической) модели отношения к смерти. Пересмотр отношения к человеку, его жизни и смерти на основе гуманистических традиций позволит изменить социальные отношения. Формирование новой «культуры смерти» будет определяться (по Демичеву, 1997) доминированием конструктивного типа понимания и интерпретации событий смерти и умирания. Более того, как пишет А.В. Демичев (1997), «философские и культурологические основания танатологии могут стать корпусом знания, задающего вектор широких научно-исследовательских, научно-практических и образовательных программ. Необходима особая, гуманитарно проработанная парадигмальная сетка: философия смерти — культурология смерти — культура смерти и умирания».

Как видно из теоретического анализа, основные характеристики танатологического дискурса недвусмысленно отражают состояние поиска новой «бытийной идентичности», целостно отражающей не только представления человека о жизни и смерти в условиях интенсивного роста научного знания, но и о том, что есть сам Человек. На наш взгляд, этот процесс упирается в поиск новой духовной парадигмы, которая могла бы непротиворечиво совмещать в себе научные знания и духовные поиски, а также использовать в качестве системы доказательств метафизический опыт⁴.

Библиографический список

1. Баканова, А. А. Психология страха смерти: теория и практика : монография / А. А. Баканова, И. А. Горьковская. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. — 160 с.
2. Варава, В.В. Современная российская танатология (опыт типологического описания) / В. В. Варава // Парадигма : философско-культурологический альманах. — 2008. — Вып. 10. — С. 61—80.
3. Демичев, В. А. Философские и культурологические основания современной танатологии : дис. ... д-ра филос. наук / В. А. Демичев. — Санкт-Петербург, 1997.

⁴ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 13-06-00574.

4. Клепина, Е. А. Отношение к смерти в русле рационально-конструктивного подхода / Е. А. Клепина, А. Е. Песков // Вестник АГТУ. Социально-гуманитарные науки. — 2014. — № 1 (57). — С. 52—54.
5. Роганов, С. В. Критерий «смерть мозга» и трансформация понятия смерти в современной культуре : автореф. дис. ... канд. филос. наук / С. В. Роганов. — Москва, 2007. — 13 с.

Г. А. Балл, В. А. Мединцев

ОПИСАНИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ МОДУСОВ КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В ряде публикаций (Балл, Мединцев, 2012а, 2013, 2014, 2014а) нами предложен теоретический инструментарий для интеграции человековедческих, в том числе психологических, знаний путем: а) универсализации способов их представления (см. Балл, Мединцев, 2012б); б) синтеза результатов, полученных в рамках естественнонаучной и гуманитарной парадигм. В основе разработанного инструментария лежат: а) опора на категорию культуры в ее широкой трактовке как совокупности составляющих человеческого бытия, которые служат носителями социальной памяти и средоточиями социально значимого творчества; б) использование для характеристики этих составляющих понятия «модус культуры» (различаем всеобщий, или общечеловеческий, особенные и личные, или индивидуальные модусы); в) использование теоретико-множественной модели культуры и культурных процессов.

Вводим понятие «активный модус культуры» (*агент культуры*); таким, в частности, является социализированный человеческий индивид (лицо) — он обладает возможностями по использованию и изменению модусов культуры.

Согласно упомянутой теоретико-множественной модели, изменения, происходящие в культуре, представлены с помощью диахронических отображений множеств компонентов модусов культуры. Исходным здесь является используемое в теории множеств и ее системологических применениях понятие *структура*. Нас интересуют прежде всего *алгебраические структуры* (в теории множеств выделяют также *структуры порядка*).

Мы рассматриваем обусловленное активностью агентов культуры, в том числе целенаправленной, формирование новых ее модусов путем преобразования уже существующих. В составе соответствующей алгебраической структуры (отображения множеств, описывающего любое такое преобразование), выделяем *предметные* (прообраз, образ) и *функциональные* (характеризующие законы активности агентов) составляющие, что можно записать в виде

Функции : Прообразы → Образы.

Здесь символ «:» использован для обозначения отношения функциональных и предметных компонентов отображения.

Существенно, что каждый участвующий в преобразовании модус культуры (идеальный или материальный) может — при соответствующей интерпретации — занимать любую позицию в записи отображения (т.е. выступать в качестве функции, прообраза или образа).

Из широкого многообразия культурных процессов далее рассмотрим подробнее несколько их типов, в которых компонентами отображений являются *идеальные (Представления)* и *материальные* модусы культуры. В числе последних выделим *Знаки* (знаки и знаковые системы — в материальном их воплощении) и *Вещи* (рассматриваемые не в роли знаков). Приведем простейшие варианты культурных процессов, описываемых отображениями.

1. *Представления: Вещи → Знаки*. На психотерапевтическом сеансе клиент, в рамках специфики своего когнитивного опыта (*Представления*), преобразует воспоминания о травмировавших событиях в его жизни (*Вещи*) в биографический нарратив (*Знаки*).

2. *Знаки: Представления → Вещи*. Действия, выполняемые лицом при психологическом тестировании. Например, выполняя задания (*Знаки*) цветового теста Люшера, реципиент ставит представления о своих цветовых предпочтениях (*Представления*) в соответствие цветам из стимульного материала (*Вещи*).

3. *Вещи: Знаки → Представления*. Формирование представлений читателя литературного произведения. Например, одно и то же стихотворение (*Знаки*) вызывает различные *Представления* у читателей, находящихся в различных социокультурных условиях (*Вещи*).

4. *Представления: Знаки → Знаки*¹. Создание писателем литературного произведения. Элементы множества символов и грамматических правил естественного языка (*Знаки*) поставлены в соответствие элементам множества, которое составляет текст литературного произведения (*Знаки*¹), по законам идеального модуса культуры — замысла литературного произведения (*Представления*).

В любом реальном культурном процессе функциональными и предметными составляющими могут быть многочисленные модусы культуры, как материальные, так и идеальные. Для примера, рассмотрим детальнее возможный состав отображения модусов куль-

туры при создании писателем литературного произведения (пример 4).

В качестве *функциональных* компонентов отображения, при углубленном анализе, можно выделить как разные составляющие представлений автора о замысле своего произведения, так и другие модусы культуры. В составе *Представлений* кроме тех, что касаются темы, структуры, сюжета и персонажей произведения, могут быть выделены представления о предполагаемых читателях, о морально-этических рамках литературного творчества, об образцах литературного творчества предшественников и др. Кроме *Представления*, к функциональным составляющим данного процесса можно отнести и другие личные модусы культуры автора, в частности, его профессиональные умения и привычки (паттерны организации писательской работы, например).

Как компоненты *прообраза*, кроме указанных в примере знаковых систем языка, могут быть учтены другие знаковые модусы: заметки о замысле произведения, выписки из справочной литературы, литературные цитаты, предыдущие произведения данного автора и других авторов. Компонентами прообраза могут быть и незнаковые особенные и личные модусы культуры: *идеальные* (профессиональный и жизненный опыт автора, его ценностные ориентации, этические принципы и другие) и *материальные* (предшествующее поведение автора и других людей).

В составе *образа*, то есть результата творческого процесса, описываемого как отображения модусов культуры, кроме текста литературного произведения можно рассматривать языковые и стилевые новации, введенные автором (последние могут в дальнейшем получить статус особых модусов культуры в работах языковедов и литературных критиков). К идеальным компонентам образа можно отнести измененное представление автора относительно разных гуманитарных составляющих культуры (о ценностях, морали, праве и др.). А к материальным модусам — благосостояние автора и др.

Приведенными примерами мы продемонстрировали некоторые возможности системного анализа культуры. Выше в упрощенном виде рассмотрено лишь 4 типа отображений, в которых представлены культурные процессы. Теоретически возможными для такой записи являются $3^3 = 27$ вариантов отображений, каждое из которых может служить формализованным описанием реальных

культурных феноменов и таким образом содействовать углублению научного понимания культурных процессов, в частности, изучаемых в психологии.

Библиографический список

1. Балл, Г. А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. — 2012. — № 3. — С. 17—30.
2. Балл, Г. А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Россия: Тенденции и перспективы развития. Вып. 7, ч. II. — Москва : ИНИОН РАН, 2012. — С. 668—673.
3. Балл, Г. А. К построению формальных моделей культурных процессов / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Горизонты образования. — Севастополь, 2013. — № 3. — С. 186—193.
4. Балл, Г. А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Психология третьего тысячелетия: I Международная научно-практическая конференция : сборник материалов. — Дубна, 2014. — С. 22—26.
5. Балл, Г. А. Системное описание культурных процессов и его психологические применения / Г. А. Балл, В. А. Мединцев [Электронный ресурс] // Технології розвитку інтелекту. Том 1. — 2014. — № 7. — Режим доступа: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/130 (дата обращения: 05.12.2014).

О. А. Белобрыкина

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДИАДЕ «РОДИТЕЛЬ — РЕБЕНОК» НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Научный интерес к вопросам эмоционального развития личности не теряет своей актуальности. Это обусловлено тем, что эмоциональная сфера выступает не только основополагающим фактором психического развития личности, но и становится наиболее патогенной зоной в современной культуре (Психология и культура, 2003; Белобрыкина, 2005).

Особое место в эмоциональном развитии личности принадлежит дошкольному периоду детства. Эмоции, отмечают Е.Е. Кравцова (1996) и А.В. Запорожец (2008), являются центральной функцией дошкольного возраста. В этот период происходит ряд закономерных изменений, детерминированных обогащением и усложнением структуры и содержания аффективной составляющей личности, — расширяется диапазон распознаваемых эмоций, возникают новые чувства (социальные, познавательные, эстетические и пр.).

Однако на фоне общей позитивной динамики в дошкольном возрасте фиксируются первичные манифестационные формы дизонтогенеза, возникающие в связи с наличием в ближайшем социальном окружении ребенка эмоциональной депривации различной степени и форм проявления (Белобрыкина, 2005; Запорожец, 2008). По мнению исследователей (Кравцова, 1996; Психология, 2003), эмоциональное состояние ребенка непосредственно связано с окружающей его обстановкой и системой межличностных отношений, сложившихся в микросоциуме ребенка.

Опыт, приобретенный в условиях неблагоприятного эмоционального компонента межличностных отношений с родителями, ведет к недоразвитию у ребенка «аффективных схем», нарушению взаимоотношений с окружающими, возникновению аффектогенных соматических расстройств.

Это и послужило основанием организации пилотажного исследования по выявлению предпосылок возникновения у детей

психосоматических нарушений эмоционально-коммуникативного генеза.

Для получения фактических данных об актуальном психосоматическом состоянии и степени эмоционального благополучия дошкольников использовался комплекс методик:

1. Авторская анкета (разработана совместно с д-ром мед. наук, проф. М.Г. Чухровой) для родителей «Здоровье моего ребенка», позволяющая определить особенности развития ребенка в онтогенезе и условия, влияющие на его предрасположенность к формированию психоэмоциональных нарушений.

Условно в структуре анкеты используется 3 группы вопросов:

- здоровье матери (особенности протекания беременности и родов);
- здоровье ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный периоды; уровень актуального соматического, психического и социального развития);
- социально-педагогические условия развития ребенка (в семье, дошкольном учреждении).

2. Родительское сочинение «Мой ребенок», направленное на выявление специфики эмоционального отношения родителя к ребенку (Белобрыкина, 2006).

3. Тест М. Люшера, позволяющий выявить актуальное эмоциональное состояние ребенка.

4. Методика «Эмоциональная компетентность» [авторская модификация предложенной К.Э. Изардом (Психология и культура, 2003) аналоговой формы диагностики эмоций, осуществляемая по параметрам узнавания и называния 8 базовых эмоций (интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, стыд, страх); обозначения средств их внешнего выражения].

К исследованию привлечено 100 дошкольников (3—7 лет), 144 родителя (100 матерей и 44 отца; 92 полные семьи, 8 — неполные).

По данным анкетирования родителей выявлено, что в 96 % случаев рождение ребенка было желанным и запланированным. Однако у 22 % матерей и 27 % отцов пол ребенка не соответствовал желаемому.

68 % матерей имели осложнения в период беременности и родов. В 48 % случаях отмечалась недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическая ослабленность в первые годы жизни, подверженность простудным заболеваниям.

С раннего периода развития 60 % детей наблюдались у невропатолога, и 22 % детей в младенческом возрасте имели недостаточный контакт с матерью вследствие различных причин. Наличие психоэмоциональных проблем (тревожность, агрессивность) у ребенка отмечают 44 % матерей и 73 % отцов.

Низкие адаптационные способности и частые заболевания вследствие посещения детского сада отмечают 46 % матерей и 64 % отцов. Наличие психосоматической симптоматики (покрывается сыпью, если нервничает; задыхается, если чем-то недоволен) фиксируют у детей 14 % матерей и 18 % отцов.

Завуалированное амбивалентное отношение матери к ребенку выявлено в 52 % случаев, тогда как наличие реального противоречивого отношения к ребенку фиксируют лишь 36 % матерей. Отношение к ребенку, как к помехе, наблюдается у 30 % матерей и 36 % отцов. Сопоставление отдельных показателей в анкетах матерей и отцов (в 44 семьях, участвовавших в исследовании в полном родительском составе) показало согласованность в педагогических требованиях (адекватных 27 %, неадекватных 41 %) родителей к ребенку в 64 % случаев.

Полученные данные указывают, что чем больше проблем у матери было во время вынашивания, родов и после них, включая недостаточные проявления любви и амбивалентное отношение к ребенку, наличие дисфункциональных отношений в семье, тем выраженнее у ребенка психосоматическая симптоматика.

Результаты анализа родительских сочинений свидетельствуют, что у 81 % родителей отсутствует заинтересованное отношение к своему ребенку. В 50 % семей наблюдается неуважение и неприятие личности ребенка, отдаленность родителей в отношениях с ним.

В сочинениях отцов наблюдается предельная лаконичность в описании ребенка, тенденция к отрицанию его способностей и прав, к занижению его возможностей, к отвержению индивидуальных темпов его развития, незнание его проблем, что может быть обусловлено недостаточным количеством времени, уделяемого большинством отцов воспитанию ребенка.

В целом данные диагностики родителей указывают на подверженность 60 % детей высокому риску возникновения психоэмоциональных и соматических нарушений вследствие наличия дисгармоничных взаимоотношений в семье и амбивалентного отношения родителей к ребенку.

Результаты диагностики актуального эмоционального состояния дошкольников по тесту М. Люшера свидетельствуют, что 62 % детской выборки характеризуется наличием отклонений (выше 50 %) от аутогенной нормы нервно-психического благополучия. Преобладание у 68 % испытуемых низкого уровня тревожности также выступает косвенным показателем наличия проблем в эмоциональной сфере.

Качественный анализ данных по параметру эмоциональной компетентности позволил обнаружить, что дети распознают не более семи эмоций, но эта способность неоднородна: дошкольникам легче идентифицировать эмоции со словом-названием, чем самостоятельно опознавать их по фотографиям, называть их и воспроизводить.

Способность к воспроизведению отдельных эмоций демонстрируют 50 % детей, причем, эмоция радости узнается всеми испытуемыми и воспроизводится почти без затруднений в 97 % случаев. Статистический анализ средних значений по выборке испытуемых показал различия в степени точности распознавания эмоций в зависимости от их модальности. Дошкольники отчетливо различают яркие, насыщенные эмоции, с которыми знакомы по собственному опыту. На это указывают высокие показатели распознавания эмоций радости (100 %), печали (93 %) и гнева (93 %).

У 63 % испытуемых наблюдается тенденция к использованию синонимичных понятий (вместо «печаль» называют грусть, горе; вместо «гнев» — злость), у 47 % — к смешению эмоций (интерес и удивление, удивление и страх).

В целом высокий показатель эмоциональной компетентности демонстрируют 20 % испытуемых, низкий — 7 %. Однако сопоставление полученных данных с возрастными показателями по идентификации эмоций (Психология и культура, 2003), свидетельствует, что все испытуемые показали результаты ниже возрастной нормы.

Кратко обобщая эмпирические данные, отметим, что негативные тенденции в эмоциональном развитии ребенка непосредственно связаны с неблагоприятным фоном взаимоотношений в диаде «родитель — ребенок», повышающим риск возникновения эмоциональных и психосоматических нарушений в детском возрасте.

Библиографический список

1. Белобрыкина, О. А. Специфика распознавания эмоций детьми старшего дошкольного возраста в зависимости от отношения матери к ребенку / О. А. Белобрыкина // Наука и образование : материалы IX Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых : в 6 т. Т. 5, ч. 1: Психология и педагогика. — Томск : ИНЛ ТГПУ, 2005. — С. 59—71.
2. Белобрыкина, О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте : практикум / О. А. Белобрыкина. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 320 с.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. — Москва : Директ-Медиа, 2008. — 1287 с.
4. Кравцова, Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 64—76.
5. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 718 с.

А. Г. Бермус

К ПРОБЛЕМЕ КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В последние десятилетие компетентностный подход занимает место методологического основания исследований в сфере образования (Бермус, 2005) оказывает существенное влияние на теорию и практику образования, систему оценки качества и др.

Подобный взлет оказывается тем удивительнее, что вплоть до 90-х гг. XX в. понятие «компетентностного подхода» ассоциировалось с изучением иностранных языков, и было контекстно обусловлено идущей от Ф. де Соссюра и продолженной Н. Хомским традицией различений «языка» и «речи», «способности» и «исполнения» (*performance*). В 2000-е гг. в силу ряда причин (в первую очередь, политико-экономических), компетентностный подход приобретает огромную популярность, в результате чего все аспекты образования, в том числе цели, результаты, требования к образовательному процессу, условиям и измерителям качества стали формулироваться только и исключительно на языке «компетенций» и «компетенностей».

В то же время, в последние годы начала проявляться определенная «усталость» и педагогов-практиков, и педагогов-исследователей от «компетентностного подхода», ставшего практически безальтернативным основанием для разработки современной системы стандартов профессионального образования. Вкратце представим основные претензии методологического порядка к компетентностному подходу:

1) *несчетность и бесструктурность компетенций* в отличие от традиционных подходов к педагогическому целеполаганию, выделявших три взаимосвязанных компонента (образовательные, воспитательные и развивающие цели), совокупность компетенций плохо структурируется: не существует общепризнанных критериев, позволяющих классифицировать компетенции или построить их иерархию, в связи с чем профессиональные образовательные программы нередко насчитывают по 40—50 разноуровневых компетенций;

2) *трудности «опредмечивания» компетенций* — несмотря

на то, что компетентностный подход ориентирован на технологию образовательного процесса, уход от любого рода начетничества и вербализма, до сих пор внутри компетентностного подхода не сформировалось единой концепции или модели, позволяющей разрабатывать технологии под формирование определенных компетенций; в этой части компетентностный подход заимствует различные элементы методов и форм обучения из других подходов — коммуникативного, деятельностного, проектного, моделей проблемного и дистанционного обучения.

3) *концептуальный синкретизм* — не существует никакой определенной философской концепции, с которой компетентностный подход мог бы быть связан; напротив, концепция компетентностного подхода наследует элементы из разных подходов, носящих ситуативный характер.

Справедливости ради следует отметить, что существуют некоторые приемы, позволяющие если не преодолеть указанные недостатки, то, по крайней мере, минимизировать их действие. В частности, речь идет о следующих идеях:

1) *Идея кластеризации компетенций* — замысел заключен в том, чтобы перейти от определения единичных компетенций — к определению некоторых кластеров, характеризующихся единством среды и образа действия, что позволяет сократить количество компетенций, по крайней мере, в 5—7 раз.

2) *Идея двойственности компетенций и компетентностей* — решение парадокса о наличии двух близких понятий, обусловлено использованием одного из существенных мотивов культурно-исторической теории: компетенция определяется нормативным кругом вопросов, в которых субъект должен быть осведомлен, а компетентность — как индивидуальный уровень владения компетенцией (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков). Таким образом, компетентность оказывается результатом интериоризации соответствующей модели компетенций в условиях специально созданной образовательной среды.

3) *Идея «пула» компетентностно-ориентированных технологий* — в отсутствие механизма регулярного порождения и совершенствования технологий реализации компетентностного подхода большинство разработчиков инновационных образовательных программ пользуются случайной совокупностью методов и техно-

логий, характеризующихся некоторой интуитивной «инновационностью», «интерактивностью» и «коммуникативностью».

Очевидно, что любые паллиативные решения подобного вида недолговечны, они не могут служить средствами разрешения фундаментального противоречия, находящегося в основе большинства попыток перехода к «компетентностно-ориентированному образованию». По сути, мы находимся перед лицом глубоких изменений антропологического фундамента образования, в отношении которых концепция «компетентностного подхода» выполняет роль маркера. Подлинной проблемой, в этой связи, является выявление некоторого объемлющего смыслового контекста компетентностного подхода, который бы позволил осмыслить и интегрировать огромное количество феноменов. Это, в свою очередь, предполагает несколько шагов, в частности:

1. Переосмысление «компетенции» и «компетентности» в качестве конструкторов, определенных относительно информационных и коммуникативных сетей, полей и пространств. Действительно, компетенция определяется извне как круг обязанностей/полномочий, вменяемых реальному субъекту со стороны некоторого метасубъекта (социума, культуры, государства и др.). Компетентность проявляется и оценивается в некоторой социальной ситуации, т.е. представляет собой предмет социального признания. Таким образом, процедуры формулировки компетенций и оценки компетентностей связаны с феноменами легитимности власти, порядков социальной инклюзии, исключения и др. Иначе говоря, компетентностный подход оказывается специфическим «полевым» феноменом, востребующим некоторую совокупность нетрадиционных гуманитарных интерпретаций (Курт Левин, Пьер Бурдьё, Берт Хеллингер и др.).

2. Психодинамическая интерпретация процессов формирования и развития компетентности. Как уже было отмечено, соотношение между компетенцией и компетентностью носит сугубо динамический, процессуальный характер. В этой связи понимание процесса формирования и развития компетентности предполагает использование категорий динамической психологии. По сути дела, компетентностный подход дает импульс к возобновлению исторических дискуссий между различными психологическими системами: *бихевиоризмом, психоанализом, культурно-исторической и гуманистической психологией*. Вопрос заключается

в том, какая из интерпретаций (подкрепления, переноса и контрпереноса или же опосредствования) позволяет оптимизировать процесс приобретения компетенций.

3. Интеграция гуманитарных и математических моделей в объяснении образовательных систем. Компетентностный подход ставит в качестве приоритетной проблемы нахождение новой системы метафор, позволяющих отличить компетентностно-ориентированные образовательные системы от традиционных процессуально-ориентированных. На языке структурализма, речь идет о переходе от диахронических систем, строящихся на временном упорядочении различных образовательных процедур (этапов, элементов) — к синхроническому структурированию объектов разной природы (позиций, коммуникаций, инструментов и средств деятельности и пр.) вокруг формируемой компетенции. На наш взгляд, речь может идти о переосмыслении и содержательном определении инструментария современной абстрактной математики — теорий групп, графов, полей, применительно к проблематике компетентностно-ориентированных образовательных систем. Это позволит перейти от случайного «поиска» эффективных технологий формирования компетенций — к единому процессу проектированию и реализации содержания как совокупности допустимых преобразований между элементами.

Библиографический список

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 10.09.2014).

Е. Е. Бочарова

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК В СТРУКТУРЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Усиление тенденции к «единству многообразия» в условиях глобализации общества приводит к унификации многих ценностей, культурных норм, образцов поведения. Между тем, поддерживая собственную уникальность и этнокультурное своеобразие, каждый этнос актуализирует свои механизмы вхождения в глобальные процессы, что не может не отразиться на функционально-процессуальных характеристиках саморегуляции социального поведения личности (Андреева, 2014; Эрдынеева, Батоцыренов, 2009).

Как показано в ряде работ, саморегуляция поведения личности детерминирована системой факторов, включающей социальные отношения, обычаи, верования, традиции, аттитюды или нормы, регулирующие отношения в социуме и опытом исторического развития (Эрдынеева, Батоцыренов, 2009; Журавлева, 2002). В целом, в условиях глобализации феномен саморегуляции соотносится с вполне определенными и едиными для всех социокультурными критериями. Однако процесс аккультурации связан и с конкретным выбором личностных ориентиров регуляции своего поведения, так как связан с разнонаправленными способами жизнедеятельности других людей.

Цель исследования — выявление этнопсихологических характеристик в структуре саморегуляции социального поведения у представителей разных этногрупп. Нами выдвинуто предположение, что структурная организация саморегуляции имеет различия в зависимости от причастности личности к той или иной этнической группе.

Эмпирическое исследование проведено в 2014 г. на двух выборках студентов (г. Саратов), причисляющих себя к русскому ($n = 30$) и татарскому этносу ($n = 30$) (всего $N = 60$, женского и мужского пола; 18—20 лет), с применением психодиагностического инструментария: «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), опросника В.И. Моросановой «Стиль саморе-

гуляции поведения и деятельности» (ССПМ), уточняющая беседа. Проверка значимости различий средних значений двух групп осуществлялась с помощью t -теста.

Данные межгруппового сравнительного анализа структурной организации этнической идентичности в исследуемых выборках позволяет констатировать доминирующую выраженность позитивного типа этнической идентичности с проявлением тенденции индифферентного отношения к представителям других этносов в сочетании с этнонигилистическими установками, что особенно рельефно проявляется в выборке татарской молодежи ($t = 2,35$, $p \leq 0,05$). Данный факт является свидетельством проявления толерантности по отношению и к собственной, и другим этническим группам, готовности к межэтническим контактам, взаимодействию с «они-группой». Однако нельзя не отметить наличие наибольшей представленности паттернов «этнонигилизм — этническая индифферентность — этнонорма» в выборке представителей татарского этноса ($t = 2,38$, $p \leq 0,05$), что позволяет говорить о проявлении этноконсолидирующих признаков на фоне проявления стремления поддерживать собственные этнокультурные ценности, приверженности традициям, реализации традиционных паттернов поведения в соответствии с этнонормативными предписаниями и правилами.

Согласно данным межгруппового сравнительного анализа существенные различия обнаружены в выраженности средних показателей параметров саморегуляции социального поведения личности. Наибольшая представленность компонентов «оценивание результатов» (среднее $m = 6,43$) и «гибкость» ($m = 6,93$), наблюдаемая в выборке русских, свидетельствует о проявлении тенденции к «приспособляемости» и самоизменению, способности к расширению диапазона поведенческих паттернов, стратегий их реализации в соответствии с собственными критериями успешности. В отличие от русской молодежи в выборке татар высокая выраженность отмечается относительно показателей «планирование» ($m = 6,83$; $t = 2,41$, $p \leq 0,05$), «моделирование» ($m = 6,69$; $t = 2,75$, $p \leq 0,01$), «программирование» ($m = 6,83$; $t = 3,65$, $p \leq 0,01$), «общий уровень саморегуляции» ($m = 29,69$; $t = 2,35$, $p \leq 0,05$). Кроме того, «гибкость» ($m = 5,41$; $t = 2,36$, $p \leq 0,05$) представлена меньшей выраженностью, нежели в выборке русских. Выявленные достоверно значимые различия свидетельствуют о проявлении у татарской молодежи тенденции к устойчивости (возможно, социальной «ригид-

ности») поведенческих паттернов, стратегий их реализации в достижении намеченных целей, с одной стороны, и сопротивляемости к изменениям, с другой.

Корреляции (по Пирсону) между параметрами этнической идентичности и структурных компонентов саморегуляции социального поведения в исследуемых выборках свидетельствуют о наличии достоверно значимых взаимосвязей и в целом — о презентации этнического в системе саморегуляции. Так, в выборке русских достоверные взаимосвязи обнаружены между показателями: 1) этнической индифферентности и программированием ($r = 0,40$, $p \leq 0,05$); 2) этнической индифферентности и гибкостью ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$); 3) этнической индифферентности и общим уровнем саморегуляции ($r = 0,35$, $p \leq 0,05$); 4) между позитивной этнической идентичностью и «программированием» ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$); 5) гиперидентичность отрицательно связана с гибкостью ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$). Отметим, что этническая индифферентность является индикатором размывания этнической идентичности и неопределенности этнической приверженности личности. Между тем, взаимосвязь этнической индифферентности со структурными компонентами саморегуляции (программирование, гибкость, общий уровень саморегуляции) позволяет говорить о готовности испытуемых к актуализации на межгрупповом уровне конструктивных стратегий социальной мобильности на фоне проявления тенденции игнорирования этнической причастности личности, ее приверженности существующим этническим нормам и предписаниям, традициям. Кроме того, данная выборка, отличаясь пластичностью процессов саморегуляции (о чем свидетельствуют выявленные паттерны взаимосвязей «программирование — гибкость — общий уровень саморегуляции»), связанных с отсутствием стремления к этническому доминированию, не склонна доказывать преимущества своей этнической причастности.

В выборке татар установлены взаимосвязи между показателями: 1) позитивной этнической идентичности и планированием ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$); 2) позитивной этнической идентичности и программированием ($r = 0,35$, $p \leq 0,05$); 3) позитивной этнической идентичности и моделированием ($r = 0,37$, $p \leq 0,05$); 4) позитивной этнической идентичности и оцениванием результатов ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$); 5) самостоятельностью и этноэгоизмом ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$); 6) самостоятельностью и этноизоляционизмом ($r = 0,33$,

$p \leq 0,05$). Очевидно, что подобная констелляция взаимосвязей свидетельствует о готовности испытуемых к проявлению своей идентичности в реализации стратегий поведения при достижении намеченных целей, объясняемой тесной «привязанностью» к этносоциальным нормам. Это относится и к случаю проявления стратегий независимости, сопровождающихся гипертрофией этнической идентичности.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что саморегуляция социального поведения в исследуемых выборках представлена комплексом взаимодействующих механизмов, в числе которых особое место занимает этническая идентичность. В выборке русских зафиксирована готовность к актуализации стратегий социальной мобильности на фоне проявления тенденции игнорирования этнической причастности личности, ее приверженности существующим этническим нормам и предписаниям, традициям. И, напротив, в выборке татар — готовность к актуализации своей этнической идентичности в реализации стратегий поведения при достижении намеченных целей, объясняемой тесной «привязанностью» к этносоциальным нормам.

Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия / Г. М. Андреева // Психологические исследования. Т. 7. — 2012. — № 5(26). — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html> (дата обращения: 22.11.2014).
2. Эрдынеева, К. Г. Универсальные и культурно-специфичные механизмы саморегуляции личности / К. Г. Эрдынеева, В. Б. Батоцыренов // Успехи современного естествознания. — 2009. — № 1. — С. 57—59. — Режим доступа: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783510 (дата обращения: 23.11.2014).
3. Журавлева, А. Л. Социальная психология / А. Л. Журавлева. — Москва, 2002. — 351 с.

Е. Е. Бочарова, Р. В. Бритвина

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СООТНОШЕНИИ С УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Кризисные ситуации в различных сферах жизни общества и в обществе в целом приводят не только к трансформации базовых социальных институтов и новой социальной дифференциации, но и к усилению социальной напряженности, переживанию субъективного неблагополучия личностью. Социально-психологические маркеры субъективного неблагополучия личности проявляются в переживаниях собственной неполноценности, различных негативных чувств, связанных с принадлежностью к той или иной социальной группе. Сомнение в собственной позитивной социальной группе, согласно модели социальной идентификации Г. Тежфела и Дж. Тернера, сопровождается потерей позитивной социальной идентичности, а значит, и потерей эмоционального комфорта, самоуважения (Андреева, 2014; Бочарова, 2012; Гриценко, 2002; Рябикина, 2014). При этом, как отмечают исследователи, значимым всегда остается направленность личности на поддержку своего чувства идентичности, которое обеспечивается возможностью выстраивания личностью своего пространства бытия в соответствии с ее смысловыми доминантами (Рябикина, Танасов, 2010). Это определяет и возможность субъективного благополучия.

Анализируя проблему идентичности в рамках психологии социального познания, Г.М. Андреева формулирует определения двух видов идентичности: *личностной* — как самоопределения в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида и *социальной* — как самоопределения в терминах отнесения себя к определенной социальной группе (Андреева, 2008). Отметим, что в настоящее время многие авторы пересматривают идею о жесткой поляризации личностной и социальной идентичности (Г. Брейквелл, Т. Девос, Ж. Дешамп, У. Дуаз, В.Н. Павленко и др.).

Обобщение данных теоретико-эмпирических исследований социальной идентичности свидетельствуют о сложности и многоаспектности этого феномена. Следует отметить, что спектр проблем, разрабатываемых учеными достаточно широк: изучение от-

дельных структурных компонентов идентичности (профессиональных, этнических, семейных и др.); влияние на самосознание последствий социальных перемен и ситуаций неопределенности (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко и др.); иерархическая соподчиненность, противоречия, взаимовлияния в структуре идентичности (А.Г. Смирнова, Т.Г. Стефаненко, И.Ю. Киселев, В.А. Ядов и др.); иерархическое построение социальной идентичности в условиях трансформации общества (В.А. Ядов и др.). В то же время следует подчеркнуть, что вопрос о соотношении социальной идентичности и субъективного благополучия личности остается малоизученным.

В исследовании (2014 г.) приняли участие две группы студентов ($n = 60$, женского и мужского пола; 18—19 лет), отличающихся «крайними» типами выраженности субъективного благополучия (высоким и низким). Критериальным основанием выборок является среднее значение индекса эмоционального благополучия ($M = 54,82$; $\sigma = 12,77$). Сравнительный анализ по t -критерию подтвердил достоверность различий выраженности параметров (напряженность и чувствительность; подавленность, рассеянность; лабильность настроения; значимость социального окружения; самооценка здоровья; степень удовлетворенности повседневной деятельностью) субъективного эмоционального благополучия двух выборок.

В качестве психодиагностического инструментария применялись методика «Двадцати утверждений» М. Куна и Т. Мак-Партланда и Шкала субъективного благополучия (в адаптации М.В. Соколовой).

Обобщенный анализ данных эмпирического исследования структурной организации социальной идентичности личности в зависимости от уровневых характеристик субъективного благополучия позволяет сформулировать следующие выводы.

Независимо от уровня субъективного благополучия отличительной чертой в структуре социальной идентичности студентов является сохранение первостепенной значимости личностной идентичности. Наибольшие различия в исследуемых выборках наблюдаются относительно учебной и семейной идентичности. Так, в выборке «благополучных» наибольшую выраженность имеют межличностная, учебная идентичности, в то время как у «неблагополучных» — семейная, межличностная, учебная идентичности.

В структуре идентичности «благополучных» доминирующими являются межличностная, учебно-профессиональная идентичности. Кроме того, личностная идентичность имеет большую выраженность, чем социальная (77 %, 23 %). Следует отметить, что компоненты субъективного благополучия в выборке «благополучных» связаны преимущественно с характеристиками личностной идентичности. Так, сосредоточенность респондентов на своих позитивных качествах («общительная», «подруга», «классная») и учебно-профессиональных характеристиках («студентка», «будущий специалист») сопровождается снижением напряженности и приводит к переживанию эмоционального комфорта. Данный факт позволяет говорить о значимости межличностного взаимодействия, общения и эмоционального компонента в формировании личностной идентичности испытуемых.

Как и в выборке «благополучных», личностная идентичность в структуре идентификационной матрицы «неблагополучных» имеет большую представленность, чем социальная (76 %, 24 %) более, чем в три раза. Однако, в отличие от «благополучных» доминирующими в структуре идентичности «неблагополучных» являются семейная, межличностная, учебная идентичности. Сосредоточенность «неблагополучных» на своих позитивных качествах, характеристиках межличностной и семейной идентичности («подруга», «добрый», «общительная», «член семьи») сопровождается снижением напряженности, подавленности, что приводит к повышению самооценки, переживанию эмоционального комфорта. Полагаем, что для «неблагополучных» доминирующее значение имеют ближайшее окружение, семья. Не исключено, что в данном случае семейная идентичность выполняет компенсаторную функцию удовлетворения потребности в возможности довериться, почувствовать себя более уверенным. В то же время сосредоточенность на характеристиках учебно-профессиональной идентичности («будущий специалист», «студентка») сопровождается неуверенностью, переживанием тревоги, беспокойства и в целом — переживанием эмоционального дискомфорта.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что уровневые характеристики субъективного благополучия проявляются в системе идентификации личности. Так, в случае переживания субъективного благополучия отмечается актуализация межличностной, учебно-

профессиональной идентичности, в случае переживания субъективного неблагополучия — интенсификация семейной идентичности.

Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия / Г. М. Андреева // Психологические исследования. Т. 7. — 2012. — № 5(26). — С. 1. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n26/772-andreeva26.html> (дата обращения: 22.11.2014).
2. Андреева, Г. М. Социальная психология в современном мире / Г. М. Андреева, А. И. Донцов. — Москва, 2002. — 335 с.
3. Бочарова, Е. Е. Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. — Москва, 2012. — № 4. — С. 53—63.
4. Гриценко, В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / В. В. Гриценко. — Москва : Изд-во ИП РАН, 2002. — 230 с.
5. Рябикина, З. И. Личностная идентичность в ситуации изменения системы идентификаций (социопсихологические эффекты украинского разлома) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». Т. 3. — 2014. — Вып. 3. — С. 263—267.
6. Рябикина, З. И. Субъектно-бытийный подход к личности и анализу ее события с другими (конструктивная версия постмодернистских настроений) / З. И. Рябикина, Г. Г. Танасов // Человек. Сообщество. Управление. — 2010. — № 2. — С. 4—19.

С. А. Воеводина, Т. Л. Жукова

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Важной задачей современной высшей школы является воспитание конкурентоспособного специалиста, способного осуществлять свободный и социально ответственный выбор. Основными единицами оценки качества результата обучения сегодня выступают **компетенции** как компоненты профессиональной подготовки, относящиеся не столько к предметному содержанию, сколько к формируемым качествам личности, обеспечивающим эффективность профессиональной деятельности.

В образовательных стандартах высшего образования Республики Беларусь (2013) используются следующие формулировки данных понятий:

Компетентность — выраженная способность применять свои знания и умения.

Компетенция — знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач.

При более подробном рассмотрении можно выявить следующее соотношение данных понятий (см. табл.).

Соотношение понятий «компетентность» и «компетенция»

Понятие	Сущностная характеристика понятия	Представленность понятия	Уровни проявления понятия
Компетенция	1. Круг полномочий специалиста	Нормативно-правовые документы (диплом, приказ, трудовой договор, должностная инструкция и т.п.), представляющие право на занимаемую должность	Категории, квалификация, должностные обязанности

Окончание табл.

Понятие	Сущностная характеристика понятия	Представленность понятия	Уровни проявления понятия
	2. Знания, умения, навыки, опыт деятельности	Стандарты, квалификационные характеристики	Уровни развития знаний, умений, навыков
Компетентность	Личностное образование	Способность использовать полученные знания, умения, навыки, опыт деятельности для решения задач в стандартных и нестандартных ситуациях	Уровни развития личностных и профессиональных качеств

В образовательных стандартах рассматриваются следующие компетенции:

- **академические компетенции**, включающие знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться;
- **социально-личностные компетенции**, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;
- **профессиональные компетенции**, включающие способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

В качестве одного из ведущих требований к результатам профессионального обучения выступает овладение будущими специалистами широким набором социально-личностных компетенций. В связи с этим процесс подготовки в вузе рассматривается не только как средство профессионального, но и как социально-личностного развития студентов. По оценке экспертов, именно социально-личностные компетенции определяют сегодня успешность трудоустройства выпускников, карьерный рост специалистов и в целом — успех профессиональной деятельности работника.

Социальная компетентность студента рассматривается как совокупность качеств личности, способствующих успешному выполнению социальной роли студента и осуществлению жизнедеятельности.

тельности в социуме при гармоничном и эффективном сочетании собственных позиций и интересов студента с позициями и интересами других членов общества (Борисенко, 2013).

Структура социальной компетентности представляет собой комплементарное единство таких парциальных компетентностей, как компетентность в общении, гражданская, культурно-досуговая и социально-личностная компетентности.

Требования к социально-личностным компетенциям специалиста следующие:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.

СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Быть способным к осуществлению самообразования и самосовершенствования профессиональной деятельности.

СЛК-8. Быть способным к реализации ценностно-ориентационной деятельности.

Данные компетентности необходимы для успешной образовательной деятельности студента, его будущей профессиональной деятельности, жизнедеятельности социально компетентного члена общества в целом.

Формирование социально-личностных компетенций предполагает развитие у студентов мотивационно-ценностного отношения к профессии, что позволит будущему специалисту осознанно строить свою деятельность, целенаправленно идти к формированию и развитию профессионального мастерства. Высокий уровень сформированности социально-личностных компетенций всегда сопровождается позитивным отношением к предстоящей профессиональной деятельности, а незрелость суждений, равнодушие, отсутствие инициативы — с негативным отношением.

Проявление мотивационно-ценностных отношений специалиста прослеживается на *трех уровнях*. Во-первых, *на уровне необходимого, должного, обязательного*. Во-вторых, *на уровне свободного выбора видов деятельности и общения*, а также избирательных отношений, как с сокурсниками в процессе учебных занятий и свободного времени, так и с преподавателями, осуществляющими

образовательный процесс. В-третьих, *отношенческие ситуации возникают на уровне случайного общения*, в процессе установления взаимоотношений и взаимодействия во временной группе или общения на основе временных интересов и обязанностей.

Формирование мотивационно-ценностных отношений проходит через определенные этапы. *Предварительный этап* направлен на ознакомление студентов с нормами, правилами и требованиями общества к профессии, а также осознание студентами значимости данной профессии. Следующим этапом является *формирование чувств*, так как чувства и эмоции человека по отношению к деятельности, которую он выполняет, являются важным условием ее успешности. *Этап формирования взглядов и убеждений* — знания, полученные в процессе изучения учебных дисциплин, а также сформировавшееся позитивное отношение к будущей профессии, формируют убежденность поступать определенным образом при решении профессиональных задач. *Этап формирования направленности личности и ее поведения* заключается в формировании системы привычных действий в типовых ситуациях и выработке моделей поведения, которые становятся для студента нормой и постепенно переходят в черту характера, свойства личности (см. рис.).



Рис. Этапы формирования мотивационно-ценностных отношений

Следует отметить, что формирование социально-личностных компетенций не прямо вытекает из процесса обучения будущих специалистов, а является следствием профессионального и личностного саморазвития студента, следствием самоорганизации и обобщения его профессионального, деятельностного и личностного

роста. Процесс изменения ценностных отношений достаточно сложный и противоречивый, именно поэтому в вузе необходимо формировать такую социокультурную среду, которая способствовала бы всестороннему развитию личности. Это предполагает создание условий для формирования социально-личностных компетенций выпускников: компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельного характера.

Библиографический список

1. Борисенко, Е. Н. Роль внеучебной работы в формировании социальной компетентности студентов вузов / Е. Н. Борисенко, Г. А. Жданова, О. А. Игнатенко // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — Режим доступа: <http://research-journal.org/featured/pedagogy/rol-vneuchebnoj-raboty-v-formirovanii-socialnoj-kompetentnosti-studentov-vuzov> (дата обращения: 08.01.2015).

А. Е. Воробьева

РЕКЛАМА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР⁵

Реклама на сегодняшний день является не только средством продвижения товаров и услуг на рынке, но и элементом массовой культуры. Реклама воздействует зачастую не только на целевую аудиторию, но и на тех, кто к ней не относится, кому не нужен или не доступен рекламируемый товар. Они фокусируются на сюжете, персонажах, слоганах рекламы. Реклама в современном обществе выполняет функцию социализации, она закрепляет и легитимирует новые социальные отношения (Костина и др., 2006). Вульгарная, примитивная реклама формирует примитивную личность.

Реклама способна вызывать массовые проявления деструктивного поведения, примером тому может служить произошедший в 2003 г. погром на Манежной площади после футбольного матча, трансляция которого сопровождалась показом трейлера фильма «Большой Лебовски». Известны прецеденты паники, вызванной непродуманными с психологической точки зрения рекламными сообщениями, например, социальные последствия рекламной кампании Билайн «Деньги могут заморозить» в 2003 г.

Накоплены данные, свидетельствующие о деструктивном влиянии многих СМИ на психическое здоровье, в связи с чем выдвигаются предположения о влиянии на обострение психических болезней рекламы, содержащей сцены агрессии, насилия, катастроф и т.п. В исследовании О.В. Гордяковой и О.Ю. Казьминой (2012) доказано, что агрессивная реклама способна усугублять депрессию. В рекламе зачастую демонстрируются: отсутствие ориентировочного этапа деятельности и самоконтроля; неадекватно сильное эмоциональное реагирование на события; аддиктивное и нервное поведение; поведение, характерное для ряда психических расстройств (истерия, депрессия, психопатия), что может сформировать установку на неадекватное восприятие жизненных ситуаций и патологическое поведение (Гаурилюс, 2010).

⁵ Работа выполняется в ФГБУН «Институт психологии РАН» при финансовой поддержке РНФ в рамках научно-исследовательского проекта №14-18-03271 «Макропсихологический анализ социальных явлений».

В последнее время в мире усиливается религиозное самосознание. Для представителей основных мировых конфессий, проповедующих умеренность, приоритет духовного над мирским, некоторые рекламные сюжеты и слоганы могут показаться оскорбительными. Примером тому служит активная борьба инициативной группы под руководством имама Закабанной мечети (г. Казань) против рекламы с полуобнаженными телами в Казани в 2012 г. А.Н. Лебедев отмечает, что современному российскому бизнесу необходим потребитель с большим количеством разнообразных потребностей, причем приобретение одного товара должно порождать потребность в сопутствующих товарах; личность, ориентированная на самоограничение и ведомая высшими устремлениями чужда и даже опасна для современного бизнеса (Лебедев-Любимов, 2002).

Реклама является одним из источников формирования «мозаичной культуры», по А. Молю, в которой ценным является не то, что способствует развитию общества, а то, что является оригинальным (Лебедев-Любимов, 2002). Образ труда в рекламе отображает внешние атрибуты успеха (элегантный, занимающий руководящую должность, хорошо оплачиваемый), тогда как образ мастера своего дела, профессионала, тщательно выполняющего свою работу, стал нетипичен (Костина, Макаревич, Карпухин, 2006).

Реклама в обществе имеет ряд положительных экономических эффектов (ускоряет товарообмен, информирует, обеспечивает экономическую независимость СМИ от государства и т.д.) (Лебедев-Любимов, 2002), однако в психологическом и культурном плане положительных эффектов немного (улучшение визуального компонента городской среды, демонстрация успеха и т.д.).

Для отечественной психологии рекламы актуальны проблемы социальных и психологических последствий рекламного воздействия, этичности рекламы в широком смысле (демонстрируемые и фактически насаждаемые модели поведения, характер обращения к зрителю, формируемый рекламой образ социальной группы, страны и т.д.) (Булыгина, 2008; Лебедев-Любимов, 2002; Пронина, 2000). Часть из этих негативных эффектов носит отсроченный характер, но некоторые последствия наступают достаточно быстро.

Влияние рекламы как социокультурного фактора должно учитываться в исследованиях массового поведения, стереотипов, социализации, нравственного самоопределения в экономической сфере.

Библиографический список

1. Булыгина, О. А. Образ России в наружной рекламе / О. А. Булыгина // Социальный мир человека. Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25—26 июня 2008 г. / под ред. Н.И. Леонова. — Ижевск : ERGO, 2008. — С. 163—164.
2. Гаурилюс, А. И. Влияние телевизионной рекламы на социализацию / А. И. Гаурилюс // Социальный мир человека. Вып. 3: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24—25 июня 2010 г. Ч. 2: Прикладная социальная психология / под ред. Н. И. Леонова. — Ижевск : ERGO, 2010. — С. 198—199.
3. Костина, А. В. Основы рекламы / А. В. Костина, Э. Ф. Макаревич, О. И. Карпухина. — Москва : КНОРУС, 2006.
4. Лебедев-Любимов, А. Н. Психология рекламы / А. Н. Лебедев-Любимов. — Санкт-Петербург : Питер, 2002.
5. Пронина, Е. Е. Психологическая экспертиза рекламы / Е. Е. Пронина. — Москва : РИП-холдинг, 2000.

Н. В. Голышева

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ О ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ПОНЯТИЯ «ЭМПАТИЯ»

Успех в деятельности психолога, его личностно-профессиональный рост в решающей степени зависят от сформированности у него качеств, востребованных в данной профессии. Способность психолога приблизиться к внутреннему миру другого человека в соответствии с его эмоциональным состоянием невозможна без эмпатии. Эмпатия играет важную роль в процессе установления доверительного контакта с другим человеком. Способность к сопереживанию, сочувствию помогают психологу распознавать эмоциональные состояния и переживания другого и в итоге выбирать адекватный эмпатический ответ, использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого.

Теоретический анализ существующих определений эмпатии, выполненный В.Д. Потаповой, дает возможность выделить следующие трактовки этого феномена: «способность приобщаться к эмоциональной жизни другого человека, его переживаний», «способность к сопереживанию через умение видеть себя на месте других, переживать их состояние в своем воображении», «постижение эмоционального состояния другого человека в форме сопереживания». Таким образом, в исследовании ученого эмпатия рассматривается как психологический механизм, функцией которого является проникновение во внутренний мир чувств другого, «вчувствование» в другого, сочувствие, сопереживание (Потапова, 2005). Развитие современных представлений об эмпатии как в отечественной, так и в зарубежной психологии осуществляется в рамках когнитивно-аффективного и интегративного подходов, что свидетельствует о сложном и многоуровневом характере феномена (Лабунская, Менджерицкая, 2001). Важным для будущего специалиста является, по нашему мнению, не только уровень сформированности данного качества у будущего специалиста, но и четкое понимание и осознание смысла данной категории.

Результаты исследования в перспективе могут быть использованы с целью создания методов и методик для диагностики, тренировки, формирования эмпатии у будущих психологов.

В нашем исследовании приняли участие 270 испытуемых, студенты специальности «Психология» 1—5 курса, дневной и заочной формы обучения (225 женщин, 45 мужчин; возраст 17—49 лет).

Методика представляла собой опросный лист с набором шкал по типу семантического дифференциала. Предварительно с помощью контент-анализа литературы — диссертационных исследований, научных публикаций (отечественных и зарубежных авторов), словарей — был выделен набор категорий, входящих в состав понятия «эмпатия». В список попали 31 категория — наиболее весомых (частотных). Этот список был дополнен антонимами и объединен в опросный лист по типу семантического дифференциала. Респондентам необходимо было оценить понятие «Эмпатия» по шкале от 3 до –3 с помощью предложенных пар характеристик.

На основе полученных ответов вычислялись средние значения и ранги каждой категории. Результаты для полной выборки можно видеть в табл. 1.

Таблица 1. Результаты распределения категорий в понятии «Эмпатия» по рангам

Шкала	Среднее	Ранг	Шкала	Среднее	Ранг
Понимание	2,21	1	Сопричастность	1,53	15,5
Добро	1,96	2,5	Надежда	1,46	17
Сочувствие	1,96	2,5	Доверие	1,41	18
Милосердие	1,94	4,5	Сензитивность	1,35	19
Отзывчивость	1,94	4,5	Симпатия	1,34	20,5
Дружелюбие	1,93	6	Согласованность чувств	1,30	20,5
Искренность	1,91	7	Впечатлительность	1,24	22
Деликатность	1,77	8,5	Позитивность	1,21	23

Окончание табл. 1

Шкала	Среднее	Ранг	Шкала	Среднее	Ранг
Чувствительность	1,77	8,5	Социальность	0,92	24
Содействие	1,75	10	Сознательность	0,76	25
Мягкосердечность	1,73	11	Радость	0,39	26
Открытость	1,67	12	Произвольность	0,13	27
Бескорыстие	1,66	13	Безоценочность	0,08	28
Душевность	1,57	14	Ситуативность	–0,35	29
Альтруизм	1,53	15,5	Внушаемость	–0,49	30
			Интуитивность	–0,6	31

По результатам ранжирования данных (табл. 1) можно констатировать, что наиболее представлены в понятии «Эмпатия», по мнению респондентов, следующие 5 категорий: понимание, добро, сочувствие, милосердие, отзывчивость. В пятерку наименее представленных категорий входят: произвольность, безоценочность, ситуативность, внушаемость, интуитивность.

Затем с помощью *t*-теста (критерия Стьюдента) были проверены различия между старшими и младшими курсами по средним значениям всех категорий. В табл. 2 представлены результаты проверки для категорий, по которым были получены значимые или маргинально значимые различия.

Таблица 2. Результаты сравнения средних значений категорий, представленных в понятии «Эмпатия», в группах младших и старших курсов

Шкала «Эмпатия»	<i>t</i>	Значимость различий
Понимание	1,831	0,068
Интуитивность	–2,138	0,033
Безоценочность	2,475	0,013

Шкала «Эмпатия»	<i>t</i>	Значимость различий
Сопричастность	2,005	0,045
Душевность	3,630	0,0003
Чувствительность	1,984	0,048

По результатам сравнения средних значений категорий, представленных в понятии «Эмпатия», в группах младших и старших курсов (табл. 2) можно констатировать, что студенты 3-го — 5-го курсов оценивают более высоким баллом такие категории, как понимание, безоценочность, сопричастность, душевность, чувствительность. Студенты младших курсов более высоким баллом оценивают категорию интуитивность.

Сравнения средних показателей категорий, представленных в понятии «Эмпатия», между группами по форме обучения (дневная / заочная) не выявили никаких значимых различий.

Таким образом, статистический анализ сравнения средних значений категорий, входящих в состав понятия «Эмпатия», показал, что более выражены, по мнению будущих психологов, в понятии «Эмпатия» такие категории, как: понимание, добро, сочувствие, милосердие, отзывчивость. Не выражены категории: произвольность, безоценочность, ситуативность, внушаемость, интуитивность. Установлены различия в оценках категорий между студентами младших и старших курсов по таким параметрам шкалы, как понимание, безоценочность, сопричастность, душевность, чувствительность (студенты 3-го — 5-го курсов оценивают эти категории более высоким баллом). Студенты младших курсов более высоким баллом оценивают категорию интуитивность.

Представленные результаты мы рассматриваем как предварительные; они требуют более детальной качественной и количественной обработки с использованием метода факторного анализа с целью определения психосемантического пространства понятия «Эмпатия», что позволило бы выделить и проанализировать более детально ведущие структурные компоненты понятия.

Библиографический список

1. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — Москва : Академия, 2001. — 288 с.
2. Потапова, В. Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення : монографія / В. Д. Потапова. — Донецьк : ООО «Юго-Восток, Лтд», 2005. — 336 с.

Н. Е. Горлова, М. В. Хозиева

**РОЛЬ ИГРОВОГО ДИАЛОГА В РАЗВИТИИ РЕЧИ
(ИЗ ОПЫТА КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)**

В истории отечественной психологии изучение развития речи у детей с нарушениями в развитии было детерминировано несколькими основаниями. Во-первых, каждая деталь детского развития представляет особую ценность для осмысления всей картины онтогенеза речи, что позволяет показать, по Л.С. Выготскому, «как единые по существу, принципиально единые законы развития ребенка получают свое конкретное, специальное выражение в приложении к отсталому ребенку» (Выготский, 1995, с. 287). Во-вторых, исследование речи у детей с нарушениями в развитии неизбежно подводит к сформулированному Выготским закону о двукратном появлении всякой высшей психической функции в процессе детского развития: первоначально как функции коллективного поведения, а затем как индивидуальной функции поведения, как внутренней способности деятельности (Выготский, 1995, с. 294). В связи с этим важным является исследование роли совместной деятельности, поскольку коллективное поведение есть источник возникновения совершенно новой формы поведения, возникшей в исторический период развития человечества и представленной в структуре личности в качестве высшей психологической функции (там же).

В-третьих, особого внимания требует проблема обучения умственно отсталых детей. Вслед за Выготским мы считаем, что обучение детей с умственной отсталостью не должно опираться только на наглядные средства, школа должна освободить такого ребенка от обилия наглядности, поскольку он зависим в своем опыте от внешних и конкретных впечатлений и мало развивает предоставленный сам себе абстрактное мышление (там же). Школа коррекционного типа, к сожалению, пытается привязать деятельность ребенка к наглядному средству в надежде, что потом когда-нибудь необходимость в нем отпадет сама собой. Однако не существует ни одного средства самого по себе, какой бы ментальной мощностью оно ни обладало, вне зоны действия самого мощного фона разви-

тия — отношений со взрослым, т.е. прежде всего это опосредствованное эмоциональное общение, где умный взрослый, «зацепляясь» за минимально выраженное новообразование, открывает новое направление движения в зоне ближайшего развития (ЗБР) (Хозиев, Хозиева, 2003).

Конечно, умственно отсталый ребенок «ограничен в своем естественном интеллектуальном развитии, в развитии мозга и вследствие этого не проделывает полностью культурного развития, которое становится для него возможным, как и для нормальных детей, лишь на обходных путях» (Выготский, 1995, с. 267). Особой областью, которая в наибольшей мере допускает выравнивание и сглаживание последствий дефекта и представляет наибольшие возможности для воспитательного воздействия, по мнению Выготского, являются высшие психические функции, возникшие в процессе исторического развития человечества и зависящие от коллективного поведения ребенка (там же). В связи с этим, пожалуй, единственным выходом является создание особых культурных орудий, приспособленных к психологической структуре такого ребенка, или овладение «общими культурными формами при помощи особых педагогических приемов, потому что важнейшее и решающее условие культурного развития — именно умение пользоваться психологическими орудиями — у таких детей сохранено, их культурное развитие поэтому может пойти иным путем, оно принципиально вполне возможно» (Выготский, 1995, с. 169).

В данной работе представлены обобщенные результаты клинико-психологического сопровождения О.А., мальчика 6 лет, родители которого обратились в связи с нарушениями речевого развития. В ходе первичной консультации выяснилось, что беременность и роды протекали без осложнений, по шкале Апгар — 9 баллов, при этом поставлены диагнозы: Синдром Веста в сочетании с перинатальной энцефалопатией, гидроцефальным и гипертензионным синдромами, пахигрией и врожденным косоплакием. Развитие ребенка в младенчестве имело задержанный характер.

Первичное обследование ребенка показало нарушение синтаксического и грамматического строя, эпизодическое отсутствие согласования частей речи, наличие речевых штампов («откроем-закроем», «так вот», «а давай?») и эхоталий. Словарный запас представлен в основном существительными и глаголами; ребенок использует вопросительную и отрицательную формы предложений

в общении, понимает обращенную к нему речь, а также инструкции, при этом речь очень тихая и невнятная. Нарушена смысловая сторона речи из-за снижения уровня обобщения и доступности лишь конкретного смысла слова и предложений; наблюдается неправильное произношение звуков, их пропуск вследствие фонетико-фонематических нарушений.

В мыслительной сфере выявлены несформированность процессов обобщения, функций анализа и синтеза. Восприятие не нарушено, правильно различаются цвета, буквы, предметы. Наблюдается «полевое» поведение и отсутствие произвольности, к примеру, подопечный не принимает и не удерживает сложные задачи и не соблюдает правила, не может регулировать свои эмоции, периодически возникает немотивированный смех; ребенок может плевать, бегать, бросать предметы, открывать-закрывать двери, окна, включать-выключать свет. Микромоторика развита слабо: нет координации движений, не может выполнять мелкие операции, держать ножницы. Крупная моторика отличается угловатостью, неумением выполнять физические упражнения, координировать свое тело. Сюжетно-ролевая игра не сформирована. Мальчик предпочитает манипулировать машинками, паровозиками, листать журналы и книги про машины и технику. Игровые действия носят стереотипный характер.

В ходе работы были выделены следующие направления для клинико-психологического сопровождения:

- во-первых, в качестве сверхзадачи выступило развитие речи: расширение словарного запаса, оформление структуры предложения, развертывание простого диалога в ходе сюжетно-ролевой игры, которая являлась основной формой работы с ребенком;
- во-вторых, особая роль отводилась поэтапному освоению умственных действий, овладению сенсорными, временными, знаково-символическими и другими эталонами;
- в-третьих, важным условием развития речи, мышления, эмоций и т.д. являлось формирование произвольности, т.е. умения принимать задачу, хотя бы непродолжительно сохранять ее, а также ориентироваться на образец.

С подопечным проводились развивающие занятия в течение полутора лет по 2—3 раза в неделю в течение 45—60 минут. Всего было проведено 94 занятия. Каждое занятие имело следующую структуру:

1. Мотивационный этап, предполагающий вхождение в занятие.

2. Работа над сказкой в форме сюжетно-ролевой игры. Использовались элементы проекта «Сказка» (Хозиев, 2002) — чтение сказки психологом, совместная работа над именованием и описанием героев. Как правило, в качестве основных форм работы использовались: повторение фраз, действий героев, обсуждение сюжета сказки, ее последовательности, лепка/рисование героев, аппликация сюжета, проигрывание сюжета с наглядным материалом.

3. Танцевальная и двигательная часть занятия: прослушивание детских песен (при этом слова песен выступали инструкцией для движения), движение под музыку, «музыкальная импровизация» с помощью музыкальных инструментов.

4. Игра с мячом, кеглями, канатом и другими спортивными атрибутами, которые также включались в контекст сюжетно-ролевой игры.

5. Ритуал прощания.

Особое внимание в ходе работы уделялось разворачиванию диалога со взрослым, как в рамках игры, так и вне ее, при этом любая предлагаемая деятельность (рисование, лепка, игра с мячом, манипулирование музыкальным инструментом и т.д.) была опосредована словом, т.е. любое действие сопровождалось «говорением»: словом и предложением, вопросом и ответом. Наша задача состояла в том, чтобы взаимодействие с ребенком было насыщено диалогами, но прежде всего, в ходе сюжетно-ролевой игры, в которой, по нашему замыслу, должны были соединиться разные виды продуктивной деятельности.

В клинико-психологическом сопровождении О.А. можно выделить три этапа, в ходе которых проводился анализ каждого занятия, а также завершающая каждый этап диагностика.

Результаты обследования по окончании первого этапа и анализ занятий в первые 7 месяцев показали, что кратковременная память соответствует возрастной норме; отмечается избирательность запоминания материала и событий: так, подопечный воспроизводит материал, который «изучался» в ситуации заинтересованности на предыдущем занятии. Внимание носит все еще «полевой» характер, хотя отвлекаемость на окружающие предметы, звуки, голоса стала проявляться реже. Уровень обобщения низкий. Ребенок считает до 10, пытается узнавать буквы своего имени, ориентируется в пространстве («право-лево»), в цвете (знает цвета: красный, зеле-

ный, синий, желтый, фиолетовый, оранжевый, коричневый, черный), может назвать основные продукты питания (сок, хлеб, овощи и фрукты, яйца, молоко, мясо, шоколад, пирожное, торт, колбаса, сыр), знает основных животных (кошка, собака, корова, обезьяна, курица, овца, медведь, лиса, петух).

Игровая деятельность на первом этапе в основном сводится к строительству гаражей, домов, мостов. Мальчик может использовать разнообразные материалы (маленькие и большие кубики, пазлы, пирамиды, конусы и т.д.). Постепенно в игру психологом вводятся один или несколько сюжетных героев, которые ездят на машине, строят дом, вступают в диалог и т.д. С особым интересом подопечный включается в подвижные игры (катание мяча по полу / бросание друг другу одной/двумя руками; бросание мячей в кольцо, в корзину, друг другу). На данном этапе еще остаются стереотипные манипуляции: перекладывание предметов; открывание / закрывание дверей; нажимание кнопок; включение/выключение света, как вне игры, так и в ходе нее.

Эмоциональное развитие подопечного отличается нестабильностью и зависимостью от внешних факторов: плохой погоды, опоздания на занятие, сопровождения определенным родителем, от наличия или отсутствия интереса к занятию. Речевое развитие характеризуется наличием речевых штампов: «А ты любишь? Я люблю...», «давай откроем/закроем двери», «давай включим / выключим свет», «фонари горят», «шарики там». Наблюдаются эхолалии в речи, отсутствие согласования, при этом подопечный уже может использовать предложения из 3—4 слов, хотя и с нарушенным синтаксисом, мотивирован на механическое повторение букв алфавита.

На втором этапе отмечается интерес ребенка к механическому заучиванию стихов, при этом мальчик может продолжить строчку, начатую психологом, самостоятельное же повторение стихотворения является сложным для подопечного. При прочтении книги психологом подопечный для «пересказа» использует речевые штампы. На данном этапе мальчик почти не отвлекается на посторонние предметы, звуки, но все так же, как и на первом этапе, не может долго концентрировать внимание на какой-либо деятельности, однако слышит инструкции психолога и почти всегда следует им, если в этом заинтересован. Для создания мотивации и понимания содержания необходим наглядный материал (картинки, игрушки, карточки, предметы-заместители). Развертывание сюжетно-

ролевой игры уже основывается на бытовых «сюжетах»: самообслуживание, одевание кого-либо/себя, накрывание на стол, «исследование» домашних животных, техники, кухни.

В речи используются предложения из 2—3 слов, отдельные фразы и слова, которые просты и понятны подопечному, при этом сохраняются речевые штампы. Наблюдается феномен построения утвердительного предложения через отрицание или вопрос, например, «Я не хочу, не хочу», что подразумевает под собой положительный ответ подопечного. Подопечный часто повторяет слова психолога, тем самым отвечая на его вопрос. Возникают новые штампы из ключевых фраз сказки, например: «Тянут-потянут, не вытянули репку», «Битый небитого везет», «Хохотал, хохотал, да и лопнул».

На третьем этапе мальчик проявляет умение совместно с психологом рассказать стих после 2—3 прослушиваний, может назвать одно—два слова на предлагаемую букву. В целом ориентируется в сфере домашних животных, автомобильной техники, питания (правильно называет предметы), по назначению использует наглядный материал, подбирает картинки, игрушки к сказке.

Сохраняются эхоталии, но как специфическая форма диалога подопечного со взрослым, при этом используются сложные синтаксические конструкции. Появляются первые попытки пересказа текста с помощью психолога, по наводящим вопросам, ответы на которые представляют собой отдельные слова (существительные и глаголы). Иногда речь может быть насыщенной и «живой» с большим количеством слов, как правило, на интересных для подопечного занятиях. Но преимущественно речь все-таки остается скудной с привычными штампами, зачастую используются слова, отражающие только действия, хотя словарный запас существенно увеличился за счет местоимений и прилагательных. Речевая динамика имеет спонтанный характер и зависит от целого ряда обстоятельств: болезней, пропусков занятий, времени года, отъездов, переездов.

Несомненно, динамика речи напрямую зависит от освоения сюжетно-ролевой игры. Подопечный на последних этапах уже с удовольствием «включается» в предлагаемую взрослым игровую деятельность, но не может предложить свои варианты игры. Развертывание игрового диалога возможно только с помощью взрослого, четко задающего наводящие вопросы. В ходе игровой деятельности, в отличие от внеигровой ситуации, наблюдается больше

эгоцентрической речи, при этом «диалоги» очень эмоциональны, интонационно насыщены, изобилуют жестово-мимическими проявлениями, что является важным знаком развития речи.

Безусловно, в силу специфики дизонтогенетического развития ребенка, состояние его мотивации не является стабильным, не наблюдается инициатива при выборе сюжета, композиции игры, не говоря уже об обсуждении замысла игры со взрослым и выработке правил, как это возможно в норме. Но первые шаги в принятии роли, пусть даже кратковременно, а также попытка вступить в диалог с партнером в игре являются для нас важным показателем развития ребенка, который способен даже на минимальном уровне взаимодействия принять требования продуктивной совместной деятельности. Особым знаком развития диалога для нас является ожидание ребенка от взрослого помощи, похвалы, одобрения, а также положительная эмоциональная реакция.

Таким образом, развертывание сюжетно-ролевой игры позволяет выстроить такую зону ближайшего развития, при которой возможен перенос освоенных средств игрового диалога в другое пространство, ситуацию, что естественным образом расширяет действительность, а также создает важные предпосылки для дальнейшего развития речи.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1995. — 527 с.
2. Хозиев, В. Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников : учебное пособие / В. Б. Хозиев. — Москва : Академия, 2002. — 272 с.
3. Хозиев, В. Б. Словесное творчество : учебное пособие / В. Б. Хозиев, М. В. Хозиева. — Сургут : Дефис, 2003. — 287 с.

Т. Д. Грицевич, И. Л. Кишея

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПАТРИОТИЗМЕ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В связи с происходящими событиями в нашей стране, в соседних странах и во всем мире проблема представлений молодых людей о патриотизме становится чрезвычайно актуальной, наполняется новым смыслом и вызывает обостренный научный и житейский интерес. Исследования того, как человек познает себя и социальное пространство, как накапливаются у него знания о социальных и психических феноменах, как представлены эти знания в ментальном плане — одна из наиболее важных задач не только современной психологии, но и других смежных наук. Главным в данной проблематике является не столько сам феномен патриотизма, сколько те его эмоциональные и когнитивные составляющие, которые и выявляются путем анализа представлений.

Изучение специфики и динамики представлений о патриотизме становится возможным благодаря использованию понятия «языковая личность». Впервые введенное в науку В.В. Виноградовым (Виноградов, 1980), оно образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность (Воркачев, 2001). В понятии языковой личности фиксируется связь языка с индивидуальным сознанием личности, с ее мировоззрением.

В исследовании языковой личности Ю.Н. Караулов указывает на необходимость учета ее структуры. Базу структуры языковой личности составляет взаимодействие когнитивного (представление и понимание мира и себя в нем и, как следствие, формирование картины мира как системы интуитивных представлений) и прагматического (эмоциональное отношение к миру и себе на уровне интенций и мотивов) уровней (Караулов, 1987).

Представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира. Сам термин используется в достаточно широком смысле: начиная с собственно представлений,

образов и понятий до связанных с ними оценок и коннотаций. Изучение представлений о таком феномене, как патриотизм, становится возможным благодаря психолингвистическому анализу значения слова, в котором в упорядоченном единстве находятся все семантические компоненты, которые актуально связаны с данным понятием в сознании носителей языка. Это «тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических компонентов — более и менее ярких, ядерных и периферийных» (Стернин, Рудакова, 2011).

Целью нашего исследования являлось определение содержательных особенностей представлений о патриотизме у учащейся молодежи.

Для достижения цели исследования был использован метод свободных ассоциаций. Данный метод является наиболее эффективным, поскольку позволяет проверить предположения о том, какая информация может стоять за словом как таковым в индивидуальном сознании и, следовательно, какие фрагменты этой информации могут быть использованы сознанием, если слово будет включено в разнообразные контексты. Также ассоциативный эксперимент показывает наличие в значении слова (а также предмета, обозначаемого словом) психологического компонента, тем самым дает возможность построить семантическую структуру слова. Он служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в лингвистике называется семантическим полем, и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов. Важность применения ассоциативных методик для исследования представлений объясняется тем, что именно они дают возможность получить символический, имплицитный материал — ключевой для анализа представлений.

Респондентами являлись 107 учащихся 10-х классов общеобразовательного учреждения СШ № 14 г. Барановичи. Им было предложено записать по три ассоциации на ряд стимульных слов, среди которых было включено и интересующее нас слово-стимул «патриотизм». Результаты эксперимента были подвергнуты так называемой семной интерпретации, это значит, что ассоциативные реакции интерпретировались, как вербализация отдельных сем слова-стимула. Кроме того, для анализа ассоциатов применялся прототипический анализ по П. Вержесу (*Vergès, 1992*). Такой вы-

бор был обусловлен тем, что данная методика дает возможность выявления и изучения структуры представлений «посредством прототипического анализа, а также с помощью последующих процедур категориального анализа всех данных ассоциативной методики».

На стимульное слово «патриотизм» было получено более 300 ассоциаций. Из них был составлен понятийный словарь, который включал в себя 65 понятий (ассоциатов).

Для описания структуры представлений использовалась методика П. Вержеса (*Vergès, 1992*), согласно которой ядро представления образуют те понятия, которые *в первую очередь* ассоциируются со словом-стимулом, причем у *большого числа* респондентов (иначе говоря, высокочастотные и низкоранговые ассоциации). Анализ полученных данных позволил выделить элементы ядра и периферии. Зону ядра и зону периферии составили 70 % от всех ассоциаций. Границы зон определялись путем вычисления среднего ранга и частоты встречаемости (табл. 1). Анализу подвергались только те ассоциации, которые встречались не менее 6 раз. Единичные ассоциации, не вошедшие в указанные зоны, составили 30 % от общего количества.

Таблица 1. Ранжирование семантических компонентов представлений о патриотизме по частоте их актуализации

	Понятия	Средний ранг	Частота встречаемости
ядро	Родина	< 2,11	> 10
		1,57	40
	любовь	1,60	28
	Беларусь	1,40	20
	страна	1,80	15
	Великая Отечественная война	2,00	11
	народ	1,81	11
	преданность	1,90	10
	верность	2,10	10
1-я периферическая система	семья	< 2,11	< 10
		1,42	7
	гордость	> 2,11	> 10
		2,30	13
	защита	2,40	10

2-я периферическая система	история	> 2,11	< 10
		2,75	8
	уважение	2,75	8
	мужество	2,16	6
	государство	3,00	6
	самосознание	2,83	6

Ядро представлений о патриотизме представлено следующими семантическими компонентами: в первую очередь, понятием *Родина*. Родина связывается у респондентов с чувством *любви*, которое распространяется на всю страну *Беларусь*. Также понятия *страна*, *Беларусь*, *народ* отражают национальную идентификацию, которой испытуемые отводят важное место. Иначе говоря, ощущать себя белорусом, частью своего народа — это важный элемент патриотизма.

Далее, в ядре представлений оказалось понятие «Великая Отечественная война». На наш взгляд, данная ассоциация у респондентов связывается с принадлежностью и возможностью жить в своей стране, победа в войне — это то, что дало эту возможность. Следовательно, понятия *преданность* и *верность* предполагают проживание в своей стране, стремление поддерживать ее и оставаться верным ей.

Опираясь на свой индивидуальный опыт, учащиеся 10-х классов полагают, что патриотизм также проявляется и в отношении к своей семье, в гордости за Родину, а в случае необходимости — в защите своей страны. Таким образом, ближняя периферия сформирована следующими семантическими компонентами: *семья*, *гордость* и *защита*.

Достаточно интересным является собственно область периферии, куда вошли, на наш взгляд, емкие и очень содержательные понятия, но малозначимые для данной группы респондентов. Так, дальнюю периферию представили следующие ассоциации: *история*, *уважение*, *мужество*, *государство*, *самосознание*. Можно предположить, что старшеклассники лишь отчасти связывают знание своей истории с патриотизмом, а отношение к стране — с уважением. Минимальную частоту в периферии составили ассоциации *мужество*, *государство*, *самосознание*.

Рассмотрим оставшиеся единичные ассоциации, не вошедшие в ядро и периферию (30 %), а также уточним содержание и специфику элементов ядра представления. При помощи методики П. Вержеса были выделены семь понятийных категорий (табл. 2).

Таблица 2. Категории, синтезирующие структурные элементы представлений о патриотизме

Понятийно-ассоциативные категории	% от общего количества ассоциаций
Принадлежность и государство	37,9
Личностные качества и характеристики	21,3
Позитивные эмоции, чувства и состояния	15,6
Защита и оборона	13,7
Национальное наследие, память, сохранение	5,4
Молодежь и самореализация	5,1
Социально-нравственная ценность	0,9

Можно констатировать, что основное содержание представления о патриотизме у учащихся 10-х классов представлено следующими категориями: наиболее важным и значимым является ощущение принадлежности к стране, Родине, ощущение и радость дома; практически равноценными оказались категории, связанные с позитивными эмоциями и чувствами, а также личностными качествами и характеристиками. Это свидетельствует о том, что для респондентов данной возрастной группы первичным является факт понимания ценности Родины, и только потом эмоции и качества, проявляющиеся в отношении к ней. Кроме того, одна из категорий указывает на защиту и оборону страны как условие ее дальнейшего существования. Немногочисленные, но содержательно самостоятельные категории, представляют ассоциации, связанные с сохранением национального наследия, памятью, а также самореализацией молодежи. Последнее можно объяснить актуальностью данного вопроса для этой возрастной группы. Ассоциации, представляющие категорию *социально-нравственная ценность*, оказались в меньшинстве.

Таким образом, несмотря на всю сложность и многогранность феномена «патриотизм» как объекта для психологического исследования, использование психолингвистического анализа для

описания семантики данного понятия дает возможность не только установить психологически реальное значение понятия, но и выявить его региональные, социальные и индивидуальные особенности в языковом сознании носителей языка. Благодаря структурному подходу к анализу ассоциатов появляется возможность выявить наиболее актуальные компоненты значения исследуемого понятия для разных социальных, возрастных и гендерных групп. Более того, появляется возможность представить актуальные тенденции развития представлений о патриотизме у учащейся молодежи, что является чрезвычайно важным для прогнозирования реального поведения подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы. Избранные труды / В. В. Виноградова. — Москва : Наука, 1980. — 362 с.
2. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. — 2001. — № 1. — С. 64—72.
3. Vergès, P. L. Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de psychologie. T. XLV. — 1992. — № 405. — P. 203—209.
4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — Москва : Наука, 1987. — 261 с.
5. Стернин, И. А. Психолингвистическое значение слова и его описание / И. А. Стернин, А. В. Рудакова. — Воронеж : Ламберт, 2011. — 192 с.

Г. П. Григорьев

АРХЕТИП ЖЕРТВОПРИНОШЕНИЯ

Потребность в безопасности у человека является одной из базовых потребностей. Согласно известным представлениям А. Маслоу об иерархии потребностей, на первом месте у человека находятся физиологические потребности в пище, воде, сне и т.д. После удовлетворения физиологических потребностей их место в мотивационной сфере индивидуума занимают потребности следующего уровня, которые в самом общем виде можно объединить в категорию *безопасности*. Эти две базовые потребности — в пище и в безопасности тесно взаимосвязаны. Потребность в безопасности отступает на второй план под давлением потребности в пище. Голод заставляет человека покинуть безопасную пещеру и выйти на полную опасностей тропу для добыwania пищи. Однако явная угроза жизни может возобладать над чувством голода и заставить укрыться в убежище.

Если сигналом о недостатке питательных веществ в организме является чувство голода, то сигналом опасности для человека служит страх. В теории дифференциальных эмоций К. Изарда (Изард, 1999) страх отнесен к *базовым эмоциям*. Человек может переживать страх в самых разных ситуациях, в которых под угрозу поставлено его спокойствие или безопасность или само существование.

Известно, что в истории человечества имело повсеместное распространение такое необычное социальное явление, как жертвоприношение. В научной литературе оно рассматривается как форма религиозного культа, существовавшая во всех культурах и цивилизациях Древнего мира, а также сохраняющаяся и в некоторых ныне существующих религиозных традициях. Через жертвоприношение устанавливалась или укреплялась связь как отдельной личности, так и общины в целом с божеством путем принесения ему в дар предметов, обладавших реальной или символической *ценностью* для жертвователя.

Наибольшую ценность у древних народов представляла пища, добываемая с большим трудом и опасностями. Вполне объяснимо, что субъектом, которому надо было жертвовать часть пищи,

стала земля (или символизирующее ее божество), дающая людям свои многообразные плоды.

Жертвы земле осуществлялись североамериканскими индейцами путем зарывания даров в ее недра. Одну часть отрезаемых от жертвы кусков мяса жрец зарывал, не оглядываясь, позади себя в яму, другую — главы семейств подобным же образом закапывали на своих полях (Жертвоприношение, 2000).

Во взаимоотношениях древнего человека с Богом глубокий смысл имеет библейская история жертвоприношения Авраама, перед которым встал трудный выбор — отречься от Бога и сохранить сына, или убить сына и получить блага от Бога. И все же он выбрал жертвоприношение своего сына. Почему?

Ответ на этот вопрос может быть заключен в том, что архетип жертвоприношения уже давно был внедрен в бессознательное человека. Как пишет А.П. Лаврин (1991), жертвоприношение детей происходило в Сирии и Финикии. Культ бога Хадада требовал жестоких кровавых жертв — и, прежде всего, новорожденных детей. Об этом свидетельствуют не только исторические источники, но и археологические открытия: близ остатков алтарей в храмах Хадада найдены огромные скопления детских костей. Финикийцы, чтобы умиловить богов, приносили в жертву самых любимых детей. Римский император Марк Аврелий Гелиогабал перенес этот азиатский обычай в Италию, избирая в жертвы своему солнечному божеству мальчиков из самых благородных семейств.

С точки зрения сознания современного человека принесение в жертву собственных детей является абсолютно иррациональным и аморальным явлением. Поэтому его объяснение следует искать не в сфере логики и морали, а в глубинных подсознательных слоях психики древнего человека.

Вполне закономерно, что человеческие жертвоприношения взаимосвязаны с религиозными воззрениями. С течением времени оформились некоторые обряды, проведение которых, по мнению древних людей, требовало человеческих жертв. И еще важная деталь — в большей степени жертвоприношения осуществлялись не за счет соплеменников, а за счет чужих, взятых в плен (Лаврин, 1991).

Особое место в истории жертвоприношений занимают ритуальные убийства, связанные с войной. В предчувствии смерти приносили людей в жертву богу войны ирокезы, произнося при этом следующую молитву: «Для тебя, о дух Аризской, мы убиваем эту

жертву, чтобы ты мог насытиться ее мясом и послал нам удачу и победу над врагами!» (цит. по: Лаврину, 1991).

Даже в классические древнегреческие времена, например, перед битвой при Саламине (480 г. до н. э.) греки принесли в жертву Дионису трех персидских пленников. Столетием позже, перед битвой при Левктрах (371 г. до н. э.) фиванцы, поверив в сон Пелопида, были готовы принести в жертву белокурую девушку, но в последний момент заменили ее белой кобылицей (Сергеев, 2008).

Заклание животного во время жертвоприношения рассматривалось как символическая замена жертвования собственной жизни. В христианстве жертвоприношение получило новое осмысление и стало его основным догматом: Иисус как Сын Божий и одновременно Сын Человеческий добровольно приносит себя в жертву за грехи мира, и это жертвоприношение отменяет всё, бывшее ранее; тем не менее, в символической форме евхаристии жертвоприношение остается главным таинством Христианской Церкви.

В исламе одним из главных праздников является праздник жертвоприношения Курбан-байрам, который связан с кораническим сюжетом, восходящим к Библии, о готовности пророка Ибрагима, т.е. библейского Авраама, принести в жертву Аллаху своего сына Исмаила. В праздник жертвоприношений в мусульманском мире совершается заклание огромного количества животных (в основном, овец и ягнят), ибо каждый мусульманин должен выполнить предписанное Аллахом.

Еще одной распространенной формой было «частичное человеческое жертвоприношение», когда человек жертвовал только частью своего тела. Это сохранилось в качестве архетипического символа, например, в сказке о птице Маговей. Когда герой попадает в глубокую пещеру или яму, его на поверхность выносит птица Маговей. Герой берет с собой большой запас пищи для птицы, но потом, когда пища кончается, он начинает отрезать от своего тела куски и кормить птицу, чтобы у нее были силы долететь до поверхности.

У многих народов получил распространение обычай отрубать палец, символизовавший жертвование самого человека. У жителей острова Тонга обряд «тутунима» заключается в отрубании сустава мизинца руки ради исцеления близких родственников. В индийской мифологии Шива отсек себе палец, чтобы умиловить Кали. Для южных провинций Индии характерен обряд отсечения

матерями пальца из-за боязни потерять ребенка (Жертвоприношение, 2000).

Замена самой замены проявляется, например, в жертвовании золотого пальца. Другим способом замены человеческой жертвы служило изготовление ритуальной куклы. Наряду с кровавыми храмовыми обрядами, ацтеки в домах частных лиц имитировали жертвоприношение на фигурках из теста. В Греции и Риме человеческие жертвы часто замещались медными статуэтками. В китайской ритуальной традиции широкое распространение имели замещения жертв, вырезанных из бумаги и сжигаемых во время соответствующих церемоний (Жертвоприношение, 2000).

Современный человек в своем бессознательном сохранил многое из подсознания древнего человека. Не задумываясь об истоках ритуальных действий, мы оставляем на могиле умершего цветы, приносим цветы на место теракта или аварии со смертельным исходом. Тем самым мы осуществляем заместительное жертвоприношение, причем более близкое к древним истокам, чем, например, вырезанные из бумаги фигурки. Мы берем *живые* цветы, *убиваем* их (срезаем или срываем) и укладываем рядом с покойником точно так же, как в древности при захоронении знатных лиц в его могилу помещали убитых слуг, воинов или животных. Если умирают или погибают дети, мы приносим игрушки так же, как древние люди помещали в захоронения предметы обихода, «необходимые» умершему в его загробной жизни. Часто мы оставляем на могилах что-либо съестное, якобы для птичек. Среди военных распространен ритуал — на поминках погибшего ставить на стол стакан со спиртным, накрытый куском хлеба. Заказывая панихиду об усопших родственниках, мы кладем на специальный столик продукты. Этот список можно продолжать и дальше. Мы не задумываемся, почему это делаем. Так надо. По-видимому, Зигмунд Фрейд был прав, когда говорил, что в нас по-прежнему жив первобытный человек в его неизменном виде.

На основании изложенного можно сделать вывод, что индивидуальное стремление человека «откупиться от смерти» и обрести мнимую безопасность путем жертвоприношения во все времена было распространенным социальным явлением, а его истоки следует искать в коллективном бессознательном. «Ибо совершенно так же, как психоаналитические познания усиливают понимание историко-психологических образований, могут, наоборот, и исто-

рические материалы пролить новый свет на индивидуально-психологические проблемы», — писал К. Юнг (Юнг, 1994).

Архетип в «чистом» виде не имеет предметного содержания, он «непредставим», однако является скрытой основой многочисленных образно-символических форм — сказок, легенд, мифов; его можно обнаружить в любых *человеческих* действиях, в том числе и в таком действии, как жертвоприношение.

Библиографический список

1. Жертвоприношение: Ритуал в культуре и искусстве от древности до наших дней / науч. ред. Л. И. Акимова, А. Г. Кифишин. — Москва : Языки русской культуры, 2000. — 536 с.
2. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — Санкт-Петербург : Питер, 1999. — 464 с.
3. Лаврин, А. П. 1001 Смерть / А. П. Лаврин. — Москва : Ретекс, 1991. — 150 с.
4. Сергеев, В. С. История Древней Греции / В. С. Сергеев. — Москва : АСТ, 2008. — 926 с. — Гл. IX. Греко-персидские войны.
5. Юнг, К. Г. Символы и метаморфозы. Либи́до / К. Г. Юнг. — Москва : Восточно-европейский институт психоанализа, 1994. — 416 с.

Ю. В. Гумановская

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ В ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая. Сама игра начинается непосредственно с вхождения детей в нее, с того, как дети вливаются в игровой процесс. Как же это делают мальчики, а как девочки? Одинаково или по-разному они себя ведут в эти моменты? Эти вопросы представляли главный интерес в данном исследовании.

Определенные гендерные различия и стереотипы поведения формируются уже в раннем и дошкольном возрасте под влиянием того, что взрослые дифференциально поощряют или не одобряют в поведении мальчиков или девочек. Например, Гейманс указывал на большую эмоциональность женщин и девочек, в то время как у представителей мужского пола поощряется быть более сдержанными в эмоциях (цит. по: Бенданс, 2006). Э. Маккоби отмечала высокую ассертивность мальчиков, большую их агрессивность, выраженную доминантность и конкурентность, которую они проявляют в конфликтных ситуациях. У девочек же было замечено стремление сгладить конфликт, используя вежливые формы речи, мягкость, нежность в общении (Клецина, 2001). Е.А. Аркин (1927) отмечал, что в детских группах роль лидера на себя берут чаще мальчики, подтверждая стереотип, что лидерство основано на типичных мужественных качествах.

Действительно ли дети в дошкольном возрасте ведут себя согласно своим гендерным ролям в момент их включения в игровую деятельность? Мы ожидали (в этом состояла гипотеза), что мальчики и девочки дошкольного возраста при включении в игровую деятельность ведут себя по-разному: мальчики проявляют типичные маскулинные качества, а девочки — фемининные.

Для проверки гипотезы был выбран *метод* скрытого не-включенного полевого систематического наблюдения. Исследование проводилось в одном из детских садов г. Кимры Тверской области. В нем приняли участие дети из трех групп: средней, старшей и подготовительной. Выборка состояла из 65 человек, из которых

26 девочек и 39 мальчиков. Возраст детей на момент исследования 4—6 лет.

Во время наблюдения велись протокольные записи, содержание которых в дальнейшем были обработаны с помощью контент-анализа по выделенным категориям для возможности атрибуции всех поведенческих и словесных реакций к наиболее типичным качествам маскулинности и фемининности. Из всего списка были выбраны только те качества, которые могут быть выявлены непосредственно с помощью наблюдения, проявляющиеся в речи, действиях, а также реакциях, сопровождающих эмоции (смех, слезы). По выделенным критериям все проявления подсчитывались количественно. Были отобраны следующие качества: 1) маскулинные — доминантность, агрессивность, конкурентность, ассертивность; 2) фемининные — нежность, эмоциональность, мягкость, зависимость.

Частотные распределения проявлений разных качеств у мальчиков и девочек в средней, старшей и подготовительной группах показаны на рис. 1—3, которые наглядно демонстрируют гендерные различия в проявлении определенных качеств.

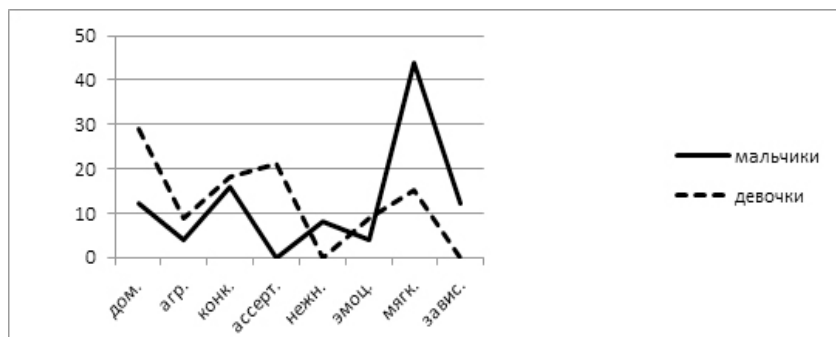


Рис. 1. Процентное соотношение проявления качеств в средней группе

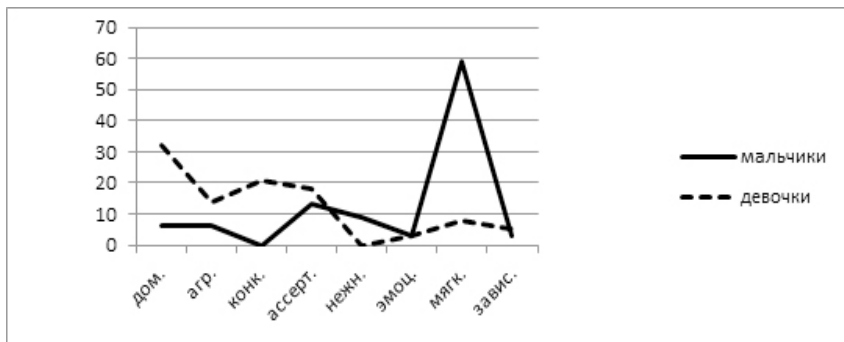


Рис. 2. Процентное соотношение проявления качеств в старшей группе

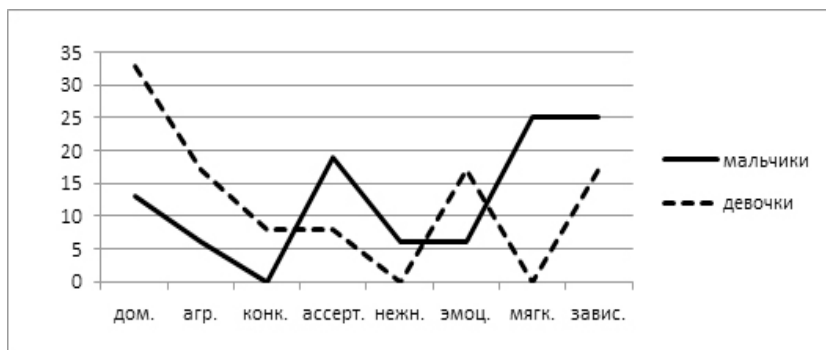


Рис. 3. Процентное соотношение проявления качеств в подготовительной группе

На рис. 1—3 видно, что во всех трех группах у девочек прослеживается большая тенденция к проявлению маскулинных качеств, чем у мальчиков, и наоборот: мальчики чаще девочек проявляли фемининные качества. Суммарно по трем возрастным группам процентные соотношения маскулинных и фемининных качеств у мальчиков и девочек были следующие: у мальчиков выявлено 70 % фемининных проявлений, у девочек 81 % зарегистрированных форм поведения классифицировались как маскулинные.

На основании проведенного исследования можно сделать *вывод*, что в данной выборке у детей дошкольного возраста гендерные различия существуют, однако вопреки ожиданиям девочки

больше проявляют маскулинные качества, а мальчики фемининные. Очевидно, что гипотеза исследования не подтвердилась.

В то же время нельзя утверждать, что все дети имеют тенденцию к проявлению качеств противоположного пола, так как в группе есть мальчики, которые в большей степени проявляли в игре типичные мужественные формы поведения, и девочки, которые проявляли типичные женственные качества.

Проявление девочками мужественных черт, а мальчиками женственных, может быть связано с ценностями и особенностями конкретной малой группы. В частности, с тем, что дети стремятся подражать лидерам, проявляя схожее поведение. Например, мужественные проявления девочек могут быть связаны с тем, что «звездой» в группе является девочка, которая наиболее часто проявляет маскулинные лидерские качества. Заметим, что проявленные качества были выявлены не только при вхождении в игру, но и в ходе всей игровой деятельности.

Библиографический список

1. Аркин, Е. А. Об изучении детского коллектива / Е. А. Аркин. — Москва : Новая Москва, 1927. — 37 с.
2. Бендас, Т. С. Гендерная психология : учебное пособие / Т.С. Бендас. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 431 с.
3. Клецина, И. С. Развитие гендерных исследований в психологии на Западе // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. — Минск, 2001 — № 3. — С. 18—21.

В. Н. Дворак

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Психологическая подготовка в современном спорте приобрела значение одного из важнейших аспектов в обеспечении максимальной эффективности выступления спортсмена на соревнованиях. Спортивная деятельность в силу протекания в условиях ярко выраженного психического напряжения, требует не только физической, технической, тактической, но и психологической подготовленности, позволяющей спортсмену выработать стремление к самовоспитанию воли, сознательному управлению своим психическим состоянием в экстремальных условиях соревновательной деятельности. Поэтому при прочих равных условиях и примерно одинаковом уровне профессионального мастерства качественная психологическая подготовка к предстоящему соревнованию предоставит спортсмену неоценимое преимущество перед соперником, позволив максимально полно реализовать все свои потенциальные возможности.

В 13—14 лет заканчивается этап начальной подготовки легкоатлетов и наступает стадия специализации. На данном этапе обеспечивается всесторонняя физическая подготовленность спортсменов, происходит дальнейшее совершенствование техники легкоатлетических упражнений, закладываются основы, способствующие достижению наивысших спортивных результатов, значительно повышается физическая нагрузка, спортсменами приобретается соревновательный опыт. В связи с этим важной задачей психологической подготовки на данном этапе является повышение самооценки спортсмена, его самоуверенности, а также обучение приемам саморегуляции, развитие эмоциональной устойчивости спортсменов. Помехоустойчивость, развитая стрессоустойчивость позволяют спортсмену оптимально сконцентрироваться на выполнении соревновательной задачи.

Важным, во многом ключевым моментом при подготовке спортсменов к соревнованиям выступает и волевая подготовка, так

как развитие волевых качеств в значительной мере определяет устойчивость легкоатлетов к соревновательным трудностям.

Целью нашего исследования явилась разработка и экспериментальная апробация программы развития психологической готовности легкоатлетов к соревновательной деятельности на этапе начальной специализации. Реализация программы осуществлялась в течение нескольких этапов: ориентировочно-мотивационного, диагностического, развивающего и оценочно-рефлексивного.

Для изучения психологической готовности спортсменов была сформирована выборка исследования количеством 30 человек, представленная легкоатлетами 13—14 лет. Установлен исходный уровень следующих показателей: фрустрационная толерантность, самоконтроль, волевая активность. Абсолютное итоговое большинство результатов (76,7 %) достаточно низки, что указывает на слабую психическую устойчивость, а также на повышенную впечатлительность, тревожность спортсменов, их чрезвычайную чувствительность к любым неудачам, поэтому ожидание старта может негативно сказаться на итогах выступления, дезорганизуя их деятельность.

Полученные результаты указывают на нерешительность, отсутствие упорства и настойчивости в достижении поставленных целей значительной части (63,3 %) легкоатлетов 13—14 лет. Для данных спортсменов также характерно уклонение от личной ответственности, колебание при необходимости принятия самостоятельного ответственного решения, неумение противостоять воздействию сбивающих факторов соревнования.

По результатам диагностики были отобраны спортсмены, имеющие наиболее низкие значения по исследуемым показателям, которым было предложено принять участие в тренинге, направленном на оптимизацию психологической подготовленности. С помощью анкетирования выявлено, что среди проблем спортивной деятельности, которые спортсмены обсудили бы со спортивным психологом, находится и обучение приемам релаксации (33,3 %), повышение уверенности в себе (66,7 %). Важность саморегуляции подчеркнули все опрошенные: оценили саморегуляцию как довольно важную 50,0 % легкоатлетов, очень важна саморегуляция для 33,3 % опрошенных, а для 16,7 % данный вопрос имеет исключительную важность. Актуальной для спортсменов является и проблема поддержания концентрации внимания (83,3 %).

Вводное занятие, проводимое на ориентировочно-мотивационном этапе, преследовало цель повысить мотивации спортсменов к участию в занятиях. Оно было организовано в форме беседы. Спортсменам были приведены примеры, демонстрирующие необходимость психологической подготовки к соревнованиям, вызывающие обратиться к своему соревновательному опыту и его анализу. В ходе данного занятия был разработан ритуал приветствия, правила поведения участников группы, а также ритуал прощания, который способствовал бы сплочению группы и повышению уверенности атлетов в своих силах.

Процессуально-развивающий блок составили 8 занятий, длительностью 1—1,5 часов, в структуру которых были включены упражнения, способствующие повышению уверенности в себе, развитие внимания и самоконтроля, направленные на обучение приемам саморегуляции, а также развитие волевых качеств.

Оценка эффективности этой тренинговой программы осуществлялась с помощью итоговой диагностики психологической подготовленности легкоатлетов, по результатам которой были выявлены статистически достоверные улучшения показателей исследуемых параметров.

Положительные изменения зафиксированы в показателях, характеризующих устойчивость спортсменов к воздействию соревновательных стресс-факторов, что свидетельствует об эффективности проведенных занятий. Большинство легкоатлетов составили второй класс по показателю «Фрустрационная толерантность», а также увеличилось количество спортсменов в третьем, более высоком классе (26,6 % по сравнению с исходными 13,3 %).

Полученные в ходе повторного исследования данные свидетельствуют о повышении сознательности спортсменов, улучшении владения ими навыками саморегуляции. По фактору «Самоконтроль» было отмечено увеличение концентрации спортсменов в пятом, наивысшем, классе на 3,3 % (20,0 % по сравнению с 16,6 %), а также в четвертом классе на 3,3 % (53,3 % по сравнению с 50,0 %). Повысилось упорство спортсменов в преодолении трудностей, возросло стремление к победе. Так, по показателю «Волевая активность» увеличилась концентрация легкоатлетов во втором и пятом классах на 6,6 % (46,6 %, изначально — 40,0 %), в четвертом — на 6,6 % (13,3 %, изначально — 6,6 %). Эффективность тренинга в отношении показателя «Фрустрационная толерантность» и

«Волевая активность» подтверждена на 99 %, в отношении показателя «Самоконтроль» — на 95 %.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности программы развития психологической готовности легкоатлетов к соревновательной деятельности на этапе начальной специализации и о целесообразности ее использования спортивными психологами с целью повышения результативности участия в соревнованиях легкоатлетов на этапе начальной специализации.

Я. М. Драб

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕРСОНАЛА К НАДЕЖНОЙ РАБОТЕ

Мобилизовать свои лучшие качества, выполнять задачи в заданный срок и с минимальными затратами психических и физических усилий могут лишь те люди, которые характеризуются высоким уровнем *психологической готовности* к действиям в особых условиях и повышенной толерантностью к психологическому стрессу.

Психологическая готовность работников любых предприятий — необходимая предпосылка успеха и эффективности профессиональной деятельности. Содержание и структура психологической готовности определяются требованиями деятельности к психическим процессам, состояниям, опыту, свойствам личности и ее установкам. Готовность состоит из двух системных блоков: личностной готовности, которая включает сформированность и развитие адаптивных индивидуально-психологических и личностно-психофизиологических свойств; функциональной готовности, которая предусматривает сформированность профессионально-важных знаний, умений и навыков управления функциональными состояниями.

Психологическая подготовка — это специально организованный целенаправленный процесс формирования профессионально-важных качеств (адаптивность к стрессу, профессиональная надежность) и профессионально-важных знаний, умений и навыков копинг-поведения, управления неадаптивными и дезадаптивными состояниями, которые возникают во время профессиональной деятельности.

Общая структура разработанной нами программы подготовки работников к надежной работе состоит из пяти этапов, каждый из которых имеет соответствующие цели и средства.

Цель *информационно-психологической подготовки* — ознакомления работников с профессиональной психологической системой деятельности и перечнем профессионально-важных качеств, видами функциональных состояний, которые возникают в особых условиях, программой подготовки. Цель *ассертивно-коммуникативной подго-*

товки — формирование у работников уверенности и самоутверждающего коммуникативного поведения в ситуациях, которые возникают в особых условиях профессиональной деятельности. Цель *когнитивно-бихевиоральной подготовки* — овладение персоналом навыками стресс-резистентного адаптивного мышления, оптимистичного когнитивного стиля и копинг-механизмами, которые обеспечивают успешную адаптацию. Цель *психофизиологической подготовки* — контроль и регуляция функционального состояния личности работника, овладение навыками управления произвольными физиологическими функциями, релаксации, самовнушения, мобилизации, концентрации. Цель *контрольного блока* — проверка психологической готовности к действиям в условиях профессионального стресса.

Практическое усвоение системы психологически обоснованных мер, которые направлены на предупреждение негативных последствий профессионального стресса у работников и их подготовку к действиям в условиях повышенного риска, целесообразно проводить путем группового тренинга. Общая цель тренинга — повышение компетентности в сфере деятельности, совершенствование профессионально важных качеств.

Первым этапом целенаправленной программы подготовки является информационно-психологическая подготовка персонала путем проведения лекций и бесед. Работникам нужно раскрыть содержание таких понятий, как психологическая система деятельности, психологическая готовность, функциональные состояния, методы подготовки для развития стойкости к стрессу.

Работникам разъясняют следующие аспекты: психологическое содержание деятельности, надежность, особенности функциональных состояний, саморегуляторные ресурсы человека и т.д.

Вторым этапом психологической подготовки является ассертивно-коммуникативная подготовка. Этот метод включает такие методики, как ассертивный тренинг и тренинг самоутверждения.

Ассертивный тренинг — это тренинг уверенности в себе. Под уверенностью в себе понимается способность индивида выдвигать и воплощать в жизнь собственные цели, желания, интересы относительно своего окружения. Понятие «уверенность» предусматривает наличие:

а) субъективной установки на самого себя (позволять себе иметь собственные притязания);

б) социальной готовности и способности ее адекватно реализовать (владеть собственными желаниями и добиваться их осуществления);

в) свободы от социального страха и торможения.

Тренинг самоутверждения является одним из методов поведенческой терапии, близким к тренингу уверенности в себе. Тренинг разделяется на 2 степени: первая охватывает работу в среде, вторая — умение защищать себя (уверенное «да», «нет», отстаивание собственной точки зрения). Заключительный этап тренинга — обучение защите от агрессии других. Группы тренинга самоутверждения связаны с другими группами подготовки. Уверенное поведение ведет к повышению самооценки, уверенные ответы помогают участникам в достижении «взрослого» поведения и самоактуализации.

Третьим этапом программы психологической подготовки персонала к работе в особых условиях является когнитивно-бихевиоральная подготовка (моделирование поведения).

Когнитивно-бихевиоральная подготовка является модификацией поведенческой терапии, но качественно отличается от нее. На развитие поведенческой терапии повлияла теория «обучения через наблюдение». Было указано, что одно лишь наблюдение за моделью позволяет сформировать новые стереотипы поведения, которые раньше отсутствовали у человека или животного. В дальнейшем это привело к теоретическим обобщениям, которые получили название «концепции самоэффективности».

Ассертивно-коммуникативная подготовка и моделирование поведения становятся основой для главного, на наш взгляд, этапа программы подготовки персонала — психофизиологической подготовки. Она является *четвертым этапом* в разработанной нами программе.

Функционирование системы саморегуляции определяют психологические особенности организации деятельности и индивидуальные образы регуляции измененных состояний. На основании теоретико-экспериментальных исследований установлено, что психическая саморегуляция функционального состояния проявляется во взаимодействии непроизвольной регуляции психофизиологического состояния и произвольной саморегуляции психического состояния, а также в форме целенаправленной активности, которые обеспечивают оптимальный уровень функционального состояния

работника, эффективность его профессиональной деятельности и адаптацию к особым условиям.

Эффект произвольных механизмов регуляции (ориентировочная деятельность, когнитивная активация) проявляется в нормальных условиях и начальных этапах адаптации к особым условиям деятельности, а эффект произвольных средств саморегуляции замечен на более поздних этапах адаптации, предотвращая развитие дезадаптационных процессов. Средствами психофизиологической подготовки выступают методы: нервно-мышечная релаксация, контроль дыхания, аутотренинг, медитация, эмоционально-волевая тренировка по Филатову, идеомоторная тренировка, сюжетное сенсорное репродуцирование образов и т.д.

Последним, *пятым этапом* программы психологической подготовки персонала является контрольный блок (определение психодиагностических критериев). Он включает в себя тестовый контроль знаний, умений, навыков и качеств.

Полное психодиагностическое обследование для определения уровня психологической готовности к надежной профессиональной деятельности рекомендуют планово проводить раз в год.

Предложенная программа психологической подготовки существенно содействует росту уровня психологической готовности работников к деятельности в особых условиях. Это значительно повышает возможность безошибочных, эффективных действий в условиях профессионального стресса и риска с минимальными затратами адаптивных ресурсов. Осуществляется профилактика производственного травматизма и предотвращение создания аварийных ситуаций за счет человеческого фактора.

Кроме этого, психологическая подготовка в качестве средства психогигиены и психопрофилактики способствует улучшению здоровья и надежности профессиональной деятельности и может быть рекомендована к применению на разных предприятиях.

А. А. Дьячук, Е. С. Мезина

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ОДИНОЧЕСТВО

Одиночество является одной из важных проблем современного человека. Переживание одиночества, как отмечали экзистенциалисты, является необходимым и неотъемлемым компонентом существования человека. Осознавая себя, выделяя себя из мира, человек сталкивается с переживанием своей единичности, отделенности от других, одиночности. Данные переживания могут стать болезненными, полными отчаяния, самоуничтожения, невыносимой скуки и депрессией (Рубинштейн, Шейвер, 1989), а могут явиться условием личностного роста, самопознания и творческой активности, опытом, помогающим человеку сохранять, развивать и углублять свою человечность (Мустакас, 1961).

Однако большинство людей различных возрастов одиночество рассматривают как негативное явление, с которым справиться самостоятельно не могут. Особо остро одиночество переживается в подростковом возрасте, что связано со спецификой возраста. При рассмотрении проблемы одиночества в подростковом возрасте обсуждаются вопросы построения отношений с другими, социальной идентичности, направленности личности подростка, самооценки, однако при этом мало обращаются к рассмотрению психологических свойств личности, которые могут выступать как условие переживания одиночества. Наше исследование направлено на решение вопроса: можно ли выделить определенный тип подростков, которому в большей степени присуще негативное переживание одиночества, какие личностные особенности способствуют возникновению социального одиночества.

Для изучения переживания одиночества подростками мы использовали опросник «Диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона *UCLA*. Как показали Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин, данная методика позволяет измерить в большей мере социальное одиночество (Осин, Леонтьев, 2013).

На первом этапе в исследовании приняли участие 134 школьника 13—16 лет гимназии № 5 г. Красноярск. В результате обобщения результатов был выявлен высокий уровень одиночества

у 59 школьников, что составляет 44 % от всей выборки. Из этой группы была сформирована выборка в количестве 38 человек: 18 мальчиков, 20 девочек. Для выявления отличительных характеристик из школьников с низким уровнем одиночества была сформирована контрольная группа путем уравнивания в количестве 38 человек (18 мальчиков, 20 девочек). Сравнительный анализ значений по шкале одиночества позволил выявить, что данные группы имеют высоко значимые различия по оценке переживания одиночества в данных выборках ($t = 12,92, p < 0,001$).

Для выявления психологических особенностей подростков, переживающих одиночество, мы обратились к модели личности, получившей название «Большая пятерка личностных черт». Несмотря на дискуссии относительно возможности описания личности базовыми чертами, данная модель является достаточно устойчивой в различных культурах и позволяет построить комплексный психологический портрет личности. Для выявления базовых свойств личности был использован «Пятифакторный личностный опросник МакКрэе — Коста».

На основе полученных результатов был проведен сравнительный анализ с помощью критерия Стьюдента. В результате было выявлено, что у подростков, переживающих одиночество, по факторам «экстраверсия — интроверсия» намного ниже значения ($t = 16,25, p < 0,001$), что характеризует данную группу подростков как интровертированных, замкнутых, пассивных, избегающих новых впечатлений. По шкале «привязанность — обособленность» преобладают обособленность, соперничество, равнодушие, подозрительность ($t = 3,48, p < 0,001$). По шкале «самоконтроль — импульсивность» получены низкие баллы ($t = 10,13, p < 0,001$), что говорит о преобладании импульсивности, отсутствии аккуратности, настойчивости, самоконтроля. Также для данной группы подростков характерны эмоциональная неустойчивость, тревожность, депрессивность, напряженность ($t = 13,94, p < 0,001$) и выражена практичность ($t = 4,64, p < 0,001$), понимаемая в данной модели как консерватизм, ригидность, с меньшим преобладанием любопытства и низким уровнем сензитивности.

Далее мы предположили, что личностные особенности подростков, переживающих одиночество, отличаются не только уровнем, но и соотношением факторов. Для выявления структуры факторов использовался кластерный иерархический анализ (метод

наиболее удаленных соседей, евклидово расстояние). В результате у подростков, переживающих одиночество, было выделено два кластера. В первый вошли шкалы «экспрессивность — практичность» и «привязанность — обособленность». Данный кластер характеризует отношение к другим и как эти отношения видятся подросткам. В данном случае проявляется базовое недоверие к другим, ощущение непонимания со стороны других людей, что приводит к замкнутости на себе, нечувствительности к чувствам, интересам других людей, отсутствию познавательных интересов, ригидности представлений. Второй кластер составили шкалы «экстраверсия — интроверсия», «самоконтроль — импульсивность» и «эмоциональная устойчивость — неустойчивость». Данный кластер связан с особенностями взаимодействия: низкая реакция на внешние воздействия, пассивность, отсутствие настойчивости в достижении целей, импульсивность, в большей степени присутствие негативных переживаний — в силу враждебного (по причине непонимания, противопоставления) отношения к другим.

В другой группе подростков также было получено два кластера, но имеющих другую структуру. Первый кластер составила лишь одна шкала «привязанность — обособленность». Все остальные шкалы вошли во второй кластер. В данном случае также можно говорить о базовом свойстве, определяющем отношение к миру, с другими людьми, — доверие, привязанность, уважение к другим, определяющих те способы, с помощью которых личность выстраивает связи, где любопытство, сензитивность, активность, поиск нового, ответственность, самоконтроль соотносятся с принятием другого.

На следующем этапе мы решили проверить, как выражены у подростков коммуникативные свойства. Большинство исследователей отмечают, что одиночество связано с разрывом связей между людьми, поэтому мы решили изучить оценку подростком особенностей его коммуникации, стремление к общению, быстроту установления контакта с новыми людьми, т.е. выявить то, как подросток оценивает свои коммуникативные способности. Изучение уровня развития коммуникативных способностей проводилось с помощью методики КОС. Анализ результатов проводился через сопоставление уровней. Распределение подростков двух выборок по уровню выраженности коммуникативных способностей представлено в табл. Сравнение распределения оценок выявило значимые различия в оценках ($\chi^2 = 13,46$, $df = 2$, $p < 0,001$).

Распределение уровня коммуникативных способностей в двух выборках

Уровень коммуникативных способностей	Подростки, переживающие одиночество	Подростки, имеющие низкий уровень переживания одиночества
Высокий	12 (31,6%)	23 (60,5%)
Средний	6 (15,8%)	10 (26,3%)
Низкий	20 (52,6%)	5 (13,2%)

Как видно из табл., подростки, переживающие одиночество, оценивают свои коммуникативные способности в половине случаев как низкие. Интересными представляются результаты относительно высокого уровня коммуникативных способностей. Почти треть подростков, переживающих одиночество, оценили свои коммуникативные способности как высокие. Возможно, это связано с тем, что подростки из данной группы чувствуют себя отчужденными от других; наличие большого количества друзей и способности установить контакты с другими людьми не приводят к глубине межличностных отношений. Отношения являются скорее поверхностными, формальными, без эмоциональной близости, привязанности. В данном случае можно говорить о таком виде одиночества, как отчуждение (Леонтьев, 2011).

Библиографический список

1. Осин, Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 10. — 2013. — № 1. — С. 55—81.
2. Леонтьев, Д. А. Экзистенциальный смысл одиночества / Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: Философия, психология, психотерапия. — 2011. — № 2 (19). — С. 101—108.
3. Рубинштейн, К. Опыт одиночества / К. Рубинштейн, Ф. Шейвер // Лабиринты одиночества. — Москва : Прогресс, 1989. — С. 275—300.
4. Moustakas, C. E. Loneliness and love / C. E. Moustakas. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1972.

С. М. Железова, Р. Хёлль, В. Б. Хозиев, В. Шахин

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОТЕРАПИИ ДЕПРЕССИИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ

Определение эффективности психотерапии — одна из важнейших задач характеристики содержания лечебных процедур в отношении конкретного пациента. Внешне и на первый взгляд задача кажется несложной: чтобы найти меру эффективности, надо измерить начальный уровень благополучия пациента, затем установить его пост-лечебный уровень, соотнести полученные результаты и сделать выводы. Однако на каждом из отмеченных этапов исследования начинаются свои «мелкие» и внутренние «препятствия», каждое из которых готово поставить под сомнение весь смысл сравнения. Начнем с того, что считать начальным уровнем состояния пациента при поступлении в клинику? Обычно как раз накануне госпитализации в случае пограничных и психосоматических заболеваний образ клиники и предстоящего лечения обусловлен у пациента определенными ожиданиями, связанными с остротой актуального состояния, опытом пребывания в аналогичных учреждениях, социальной и клинической «желательностью», т.е. конформной или, напротив, анти-конформной установкой на поддержку любого стиля общения врача с пациентом и любого метода лечения, который не требует глубокой ревизии его самости, и др. Столь же сложными для объективной оценки оказываются знакомые многим врачам и медицинским учреждениям ситуации, когда внутрибольничная эмпатия высока (т.е. отношения с пациентом выстраиваются с предельной степенью его принятия и предупредительности), а лечение пациента минимально. Равно как и те варианты, когда на фоне невыдающейся эмпатии может быть выстроено эффективнейшее лечение, которое просто не осознается и не оценивается пациентом, тем не менее итоговый результат достаточно высок.

В рамках индивидуальной и групповой психотерапии потенциально существуют мощные источники личностной регрессии (или, напротив, личностного развития), семейной и дружеской поддержки пациентов (или отсутствия поддержки, а иногда углубления тяжести состояния), внутригруппового плацебо (или анти-плацебо), что традиционно не учитывается классическими экспе-

риментально-психологическими критериями. Примечательно и то, что психотерапевтическое воздействие не имеет линейного характера и связано, как правило, с глубокой перестройкой личности пациента. Психотерапия, как сегодня это представляет теория и практика психологического консультирования и психологической работы, — это не простое сугубо медицинское, точно рецептурно описанное, регламентированное и дозированное взаимодействие врача и пациента. Иной раз при высокой эмпатийности и насыщенности оно может иметь лишь социально-психологический эффект «заражения» и заканчиваться сразу при прекращении внешнего воздействия на пациента. Но может вполне реализовываться как система актов развития личности, как развертывание целой череды способов, форм и приемов преодоления актуальных и потенциальных проблем пациента. В этом случае психотерапевт, опираясь на анамнез и текущую картину болезни, разрабатывает план лечения, выстраивает тактику работы с данным подопечным, рассчитывает на нелинейное, но сложно протекающее с чередованием литических и критических этапов развитие личности и адресует свои усилия не на подавление симптомов заболевания, но на стратегическое преодоление всего комплекса первичных и вторичных причин.

Задача нашего исследования состояла в том, чтобы оценить эффективность психотерапии депрессии, сравнивая при этом точки зрения на нее пациентов и психотерапевтов. Нашей исследовательской базой стала *Heinrich-Heine-Klinik* в Потсдаме (Германия, 2013 г.). В данной клинике психотерапевты работают с широким комплексом психиатрических, психосоматических и «пограничных» диагнозов по таким направлениям, как глубинная психотерапия (*Tiefenpsychotherapie*) и когнитивно-поведенческая психотерапия (*Verhaltenstherapie*). Каждый пациент в клинике получает высококвалифицированную помощь врачей, психологов, психотерапевтов, а также тренеров по различным видам физической культуры. В клинике работает настоящая медико-психологическая команда, каждый пациент чувствует себя в фокусе профессионального внимания и, возможно, данное обстоятельство является наиболее существенным для получения кумулятивного психотерапевтического эффекта клиники.

Характеризуя отмеченные виды психотерапии, укажем, что подлинные границы между ними довольно зыбки. Конечно, с точки зрения «буквы», по формальным признакам, методические основа-

ния стоящих за этими видами психотерапии человековедческих подходов различны. Но с точки зрения психологической цели, реализуемой «сверхзадачи», направленности, они, безусловно, находятся рядом в общем психотерапевтическом пространстве, в области «гуманистической» психологии. Понимание пациента, эмпатия к нему и выстраивание последовательной эмпатии у него, опора на последовательную рефлексию своих состояний (чувств, эмоций, аффектов), принятие пациентами ранее не освоенных культурных форм общения, взаимодействия, реагирования, осознание своей личности как значимой и открытой изменениям и др. — таков далеко не полный список решаемых в данных видах психотерапии и редко когда широко объявляемых для пациентов «сверхзадач». Принципиальным также является активное и деликатное использование психотерапевтом целой системы внешних средств, и среди них, в первую очередь, точного сочетания индивидуального консультирования и группового взаимодействия, когда стержнем осмысления и обсуждения в группе, иногда прямо, иногда косвенно, через пример обсуждения и раскрытия («эксплорации») другого пациента, становятся существенные и динамически подвижные личностные ориентиры. Можно указать и на важнейшее обстоятельство развертывания психотерапии, которое учитывает, по видимому, каждый психотерапевт клиники, но которое не объявляется как специальное и намеренное. Оно существует как фон пребывания пациента в клинике и нацелено на *поиск индивидуального смысла жизни для пациента в каждый момент времени.*

Особенности психических расстройств депрессивного спектра таковы, что в целом можно принять гипотезу об их общей причине, кроющейся в цикле психотравмирующих событий и возникшей на определенной стадии жизненного пути интенсивной интернализации чувства вины. «Добычей» депрессии определенного нозологического спектра обычно является пациент с хорошо разработанным Я, обеспокоенный своей общественной, культурной, производственной или личной ответственностью, эмоционально уязвимый, с высокой совестливостью, а также вытекающими из этого личностного «набора» — дисфорией, ангедонией, bipolarностью поведения и др. Это чувство вины (нередко условное) могло бы быть преодолено обычными компенсаторными процедурами семейной или дружественной поддержки, профессиональным окружением, работой, хобби и др. Однако есть одно препятствие,

как правило, являющееся наследием личности с ее детства и юности, которое наряду с высокой эмоциональной разработанностью привносит в ее структуру моменты нарциссизма, а, стало быть, отчужденности от социума. Как раз недооцененность, потеря любви или необходимость конкурентной борьбы за любовь и внимание в родительской семье и в детско-подростковых сообществах приводит к разрастанию своего Я и к свертыванию отношений с окружением как потенциально опасным для своей самости. Именно это обстоятельство не позволяет обратиться к окружению за помощью и поддержкой и служит настоящим патогенным радикалом депрессии.

Соответственно, при проведении прицельной психотерапии нужна глубокая внутренняя работа, позволяющая осуществлять систематическое возвращение пациента из нарциссизма, реанимацию его Я. Принципиальное изменение отношения окружения, терапия средой как нельзя точнее подходит для больных депрессией, поскольку элементы и моменты нарциссизма, обрамляющие депрессивную личность, подлежат систематической переработке. Трудности амбулаторной психотерапии при этом заболевании могут быть преодолены при пребывании в клинике, поскольку в этом случае имеет место физический отрыв от «объектных потерь» (или единичной потери—утраты — в терминах теории объектных отношений), свойственных социальной и личностной ситуации заболевания. Такая ситуация делает личность депрессанта пластичной, готовой к изменениям, ибо «утрата утрат» создает принципиально новую ситуацию для него, ситуацию потенциального личностного развития.

Исследование на базе *Heinrich-Heine-Klinik* (ННК) в Потсдаме (Германия) было проведено в мае—июне 2013 г. Этапы работы:

1. Работа с базой данных пациентов с диагнозом депрессия (F 32.1, F 33.0, F 33.1) за последние несколько месяцев. Мы анализировали такие данные, как пол, возраст, возможные причины заболевания, профессия, готовность к профессиональной деятельности, семейное положение, а также данные диагностики по *BDI* (*Beck Depression Inventory*) и *SCL 90 R* (*Symptom Check List-90-Revised*), общее количество пациентов — 100.

2. Проведение бесед с пациентами и их психотерапевтами по поводу проведенной психотерапии и оценивание ими ее эффективности (количество пациентов: 20, количество психотерапевтов: 16).

3. Ранжирование пациентами и психотерапевтами различных видов психотерапии по степени важности для преодоления депрессивного состояния.

Отношение к той или иной психотерапии сравнивалось не только индивидуально в диаде пациент-психотерапевт, но и в группе. Были сформированы две условные выборки. Первая группа — пациенты, с которыми была проведена глубинная психотерапия, вторая — пациенты, с которыми была проведена поведенческая психотерапия. Группы формировались из случайной выборки пациентов в феврале—марте в *ННК* с диагнозом «депрессия» по МКБ-10 (*F 32.0* — депрессивный эпизод легкой степени; *F 32.1* — депрессивный эпизод средней степени; *F 33.0* — рекуррентное депрессивное расстройство, текущий эпизод легкой степени; *F 33.1* — рекуррентное депрессивное расстройство, текущий эпизод средней степени; *F 33.2* — рекуррентное депрессивное расстройство, текущий эпизод тяжелой степени без психотических симптомов; *F 34.1* — дистимия; *F 43.2* — расстройство приспособительных реакций; *F 48.0* — неврастения).

Анализируя данные диагностики пациентов по *SCL90R 100*, удалось проследить за динамикой изменений их состояния до и после лечения по 9 шкалам: соматизация, обсессивно-компульсивная симптоматика, межличностная сензитивность, депрессивность, тревожность, враждебность, фобическая тревожность, паранойяльная симптоматика, психотизмы, а также по двум дополнительным шкалам: общая степень выраженности симптоматики, наличие симптоматического дистресса.

Прогресс в результате пребывания в клинике очевиден. Уровень соматизации снизился у 15 человек в тяжелой степени и у 5 человек в среднетяжелой степени; уровень депрессивной симптоматики в тяжелой степени снизился у 33 человек, кроме того, мы видим прирост в среднетяжелой степени. Это происходило за счет того, что симптоматика у 5 пациентов с наивысшей тяжести трансформировалась («прогрессировала») в среднюю тяжесть. Фобическая тревожность так же, как и дистресс, осталась даже после лечения, но со значительно меньшими показателями выраженности симптоматики.

Задаваясь вопросом, почему некоторые психотерапевты ожидали от терапии большего, чем получили в итоге, мы выяснили, что наиболее частой причиной является ошибочное первичное мнение

психотерапевта о внутренней картине болезни пациента. Чаще всего пациент недооценивал степень сложности своей проблемы в самом начале лечения, не представлял, как будет проходить терапия, поэтому изначально мог с уверенностью говорить, что преодолеет все трудности и что готов работать.

Несмотря на то, что некоторые пациенты утверждали, что предыдущая психотерапия была эффективнее или что ожидания были выше, чем оказалось, все без исключения отмечали значительное улучшение в своем состоянии. Все пациенты оценивали самочувствие после лечения намного выше, чем оно было до терапии. Такая оценка пациентов говорит о достаточно высоком уровне эффективности психотерапии.

О. В. Завгородняя

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ХУДОЖЕСТВЕННО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Исходя из рациогуманистического подхода, сочетающего гуманистическую ценностную направленность с полноценным использованием достижений интеллектуальной культуры (Балл, 2008), можно подчеркнуть важность в процессе психологической работы с детьми следующих принципов — приоритета личности, целостности, индивидуальности, развития, дополнительности. В зависимости от заданий психологической работы данные принципы находят свое конкретное выражение. Рассмотрим особенности психолого-педагогической поддержки художественно одаренного ребенка.

Движущей силой детского мира, отмечает философ О. Гомилко, является непосредственность ощущений и чувств. Для ребенка рациональные доказательства и убеждения не имеют такого значения, как ласка или жестокость, искренность или фальшь. Способность к определению подлинности/фальши человеческих чувств, пронизательность, искренняя открытость характеризуют духовный мир юного человека. За его незащищенной чувственностью просматриваются неосознаваемые бытийные стремления (любви, познания, творчества). По мнению О. Гомилко, было бы упрощением объяснять мощност детскх чувств физиологией или целесообразностью для выживания. Чувственность ребенка делает его уязвимым, заставляет страдать. Мир взрослых травмирует ребенка своими поверхностными отношениями, искаженными императивами и принуждениями. «Лишь с потерей в процессе социализации своих уникальных принципов существования острота боли ребенка приглушается, а впоследствии полностью исчезает как что-то лишнее, что мешает выжить, приспособиться... Путь к современному взрослому миру пролегает через экзистенциальную смерть ребенка» (Гомилко, 2001, с. 238) и, в значительной степени, потерю творческих возможностей.

Почти все дети-дошкольники проявляют разнообразные художественные склонности и способности, но по этим проявлениям

нельзя судить об их будущих достижениях. Детство — время больших возможностей (в частности, в развитии художественной одаренности), когда формируются неосознаваемые реакции на все, что происходит, способы решения конфликтных ситуаций, особенности восприятия, закладываются основы особым образом структурированного, уникального по содержанию подсознательного, собственного творческой личности. В этот период одаренность чаще латентна и проявляется преимущественно опосредствованно — в своеобразии интересов, склонностей. Формируется неосознаваемая готовность к творческой деятельности, тенденции решения внутриличностных конфликтов в метафорической, фантазийной форме, способность к самообучению, к концентрации внимания.

Выдающиеся педагоги и психологи высоко ценили творческий потенциал детства (Ж.-Ж. Руссо, П.П. Блонский, В. Ловенфельд, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Я. Корчак, В.О. Сухомлинский и др.). Они сформулировали ведущие принципы художественно-эстетического воспитания детей: не от искусства идти к ребенку, а от ребенка с его внутренним миром к искусству; создавать условия для творческой деятельности, опираясь на индивидуальные интересы, склонности; внимательно относиться к попыткам художественного самовыражения детей, поощрять их, в частности путем публичного представления детских работ; стремиться постигнуть уникальный мир ребенка, чему-то научиться у него, а не смотреть пренебрежительно — с позиции «всезнающего взрослого». Именно в сохранении детства, детской интуиции на всю жизнь П.А. Флоренский видел тайну гениальности, в основе которой — объективное — целостное, глубокое и реальное восприятие мира. Исследования А.А. Мелик-Пашаева свидетельствуют о том, что у детей эстетическая составляющая в отношении к действительности выражена намного больше, чем у подростков и взрослых-художников.

О том, что своеобразие детского мироощущения состоит в его динамической целостности, писали Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и другие. Это мироощущение становится основой творческих свершений при условии конструктивного развития воображения. Согласно концепции философа Э.В. Ильенкова, творческое воображение характеризуется глубинным (сущностным) реализмом. Оно фиксирует то, что существует в скрытой форме и может проявиться при определенных условиях; это может быть едва выраженная тенден-

ция, чему большинство людей не придают значения, но важность которой покажет будущее.

Торможение развития творческого воображения может наблюдаться в двух — на первый взгляд, противоположных — формах: 1) ориентации на штампы и стереотипы; 2) ориентации на «оригинальность ради оригинальности». Относительно первого предостерегал еще А.В. Бакушинский, искусствовед и исследователь детского творчества: «Шаблоны не только вредны и безнадежно бесплодны для самого педагога — они через него гадкой заразой проникают и в детское творчество, лишая ее самобытной силы, свежести, убедительности» (Бакушинский, 1925). Но и вне профессионального обучения эта проблема не снимается. У многих самоучек формируются свои собственные штампы, а скромность незнания, может, по словам скульптора А.С. Голубкиной, превратиться в «бойкость невежества».

Вторая крайность — культивирование «произвола» воображения, когда любые случайные сочетания ассоциаций, возникающие у ребенка, интерпретируются как творческие. С одной стороны, надо поддерживать живую игру фантазии, с другой — не стоит трактовать игру как ценную творческую работу, как большое достижение ребенка. В последнем случае самооценка ребенка становится неадекватной, а сложный труд, направленный на развитие художественных способностей, подменяется культивированием «девиантности как оригинальности».

Эффективными средствами развития воображения детей являются игра, сказка, собственное творчество. Большое значение в воспитании воображения имеют также произведения искусства. По мнению В.С. Мухиной, предотвратить формирование шаблонов, способствовать самобытному художественному видению детей можно путем ознакомления их с многообразием мира искусства и разных «художественных языков». Исследователи рекомендуют параллельно со знакомством с шедеврами искусства обращаться к оригинальным образцам детского творчества, традиционной национальной культуры, привлекать детей к разным видам народного творчества, рукоделия, художественных ремесел. Кроме того, наш опыт свидетельствует, что дети с большим интересом воспринимают произведения «наивного» искусства, произведения народных художников, таких как М. Приймаченко, Г. Собачко, Я. Бацуца и

др., чей художественный мир интересен и близок детям и побуждает их к созданию собственных волшебных миров.

Наши исследования школьников показали, что самые оригинальные работы создаются детьми и подростками с выраженной внутренней мотивацией к изобразительной деятельности, с высокими показателями уровня развития визуального мышления, с драматическим и небудничным (элементы необычного, фантастического) характером сновидений. Полученные данные свидетельствуют о специфике психической деятельности одаренных учеников, что проявляется во взаимопроникновении и взаимодействии сознательного и неосознаваемого, в интенсивности превращений неосознаваемых содержаний в необычные образы-символы.

Из результатов исследования следует, что для раскрытия творческих возможностей ученика в процессе педагогического взаимодействия необходимым является преодоление «взрослоцентризма», утверждение самооценности детства как мира особенной духовности, неповторимых и уникальных возможностей, уравнивание социализации детей их персонализацией, способствующей сохранению «экзистенциального ребенка» в процессе взросления. Важно также учитывать внутреннюю сложность и динамику противоречий одаренного ребенка (между игрой и трудом, жизнью и искусством, реальностью и фантазией, детскостью и взрослостью), играющих важную роль в развитии его личности.

Библиографический список

1. Балл, Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. — Вид. 2-е, доповнене. — Житомир : Волинь, 2008. — 232 с.
2. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. — Москва : Новая Москва, 1925. — 160 с.
3. Гомілко, О. Метафізика тілесності. Концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. — Киев : Наукова думка, 2001. — 340 с.
4. Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. — Москва : Прогресс-традиция, 2000. — 271 с.
5. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — Москва : Педагогика, 1981. — 240 с.

Т. А. Захаренко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Одним из приоритетов государственной образовательной политики Республики Беларусь является стимулирование притока в нашу страну иностранных граждан для получения образования. Правительство нашей страны поставило перед Министерством образования задачу по привлечению в Республику для обучения к 2015/2016 г. примерно 15 тыс. иностранных граждан, что, по словам заместителя министра образования РБ Виктора Якжика, предусматривает максимальное использование потенциала международного сотрудничества с целью повышения качества и конкурентоспособности национальной системы образования. Кроме того, система образования Республики Беларусь стремится к взаимодействию с единым образовательным пространством Европы через вхождение в Болонский процесс, одним из основных направлений которого является развитие академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала. Таким образом, актуальной становится проблема создания условий поддерживающей образовательной среды для иностранных студентов, способствующей органичному «вплетению», интеграции данной категории обучаемых в систему вуза.

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе взаимодействия (Ясвин, 2001). Следовательно, одной из характеристик образовательного пространства является его полисубъектность, детерминирующая характер и содержание профессиональной деятельности педагога. Следуя этой логике, стоит обратить внимание на анализ готовности педагогов к работе в условиях полиэтнической образовательной среды. Эта готовность рассматривается как социальная установка, которая опирается на комплекс компетенций и определяет возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях поликультурного образования.

А.В. Петроченко выделяет следующие компоненты профессиональной готовности педагога к работе в условиях неоднородной по этническому признаку образовательной среды, подчеркивая их значение для социокультурной интеграции иностранных студентов: психологическую готовность (позитивное восприятие иностранных студентов и полиэтнического состава учебных групп; осознание необходимости реализации личностно-ориентированного подхода при работе со студентами-иностранцами); этнопедагогическую готовность (знание и понимание особенностей культуры разных народов и их значения для организации образовательного процесса); методическую готовность (владение методическими приемами учебной и воспитательной работы со студентами-иностранцами в частности и с полиэтнической учебной группой в целом) (Петроченко, 2012). Готовность педагога к работе в неоднородной образовательной среде, к обеспечению социокультурной интеграции облегчает адаптацию иностранных граждан, создает необходимый фон позитивного взаимодействия субъектов педагогического процесса, способствует снижению степени напряженности полиэтнического пространства учреждения образования, содействует оптимизации отношений в учебных группах, положительно сказывается на повышении успеваемости и качества знаний обучаемых.

Для анализа психологической готовности педагогов к работе в условиях полиэтнической образовательной среды, определения психологических барьеров и профессиональных стереотипов был использован метод анкетирования. В анкетном опросе приняли участие 32 преподавателя Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (из них 12 % мужчин и 88 % женщин), которые имеют опыт работы с иностранными студентами от 2-х до 10 лет.

Получены следующие результаты. Подавляющее большинство респондентов (80 %) определяют социокультурную интеграцию иностранных студентов не только как актуальную задачу образования, но и как вполне реализуемый в рамках вуза процесс. Уточним, что социокультурная интеграция — это взаимный процесс объединения учащихся, существенно отличающихся по этнокультурным признакам, и преподавателей в целостное сообщество, основанное на общих целях и ценностях (Полянкина, 2012). Характеризуя успешность социокультурной интеграции иностранных студентов в академии, лишь 31 % респондентов дали позитивные

ответы; 20 % опрошенных склонились к негативной оценке результатов данного процесса (проблемы психологического и социально-педагогического характера: психическая неуравновешенность, чувство изоляции, педагогическая запущенность и неуспеваемость в обучении и др.), а большинство респондентов (49 %) не смогли дать однозначный ответ. Очевидно, что присутствие в вузе педагогов, оценивающих результаты интеграции негативно, — это фактор, значительно осложняющий процес включения студентов-иностранцев в единое образовательное пространство вуза, так как педагоги транслируют осознанно или неосознанно свои отрицательные установки как в студенческом коллективе, так и среди коллег. Работу по социокультурной интеграции студентов-иностранцев, по мнению опрошенных педагогов, должны осуществлять «сами педагоги» (25 % опрошенных), «специалисты воспитательного отдела вуза, деканата международных связей» (45,5 %), «кураторы» (29,5 %). Иными словами, больше половины педагогов вообще не склонны адресовать работу по социокультурной интеграции себе. При этом причинами могут выступать как неприязнь к иностранцам, так и отсутствие нужных в работе знаний и умений. Можно предположить, что на сегодняшний момент работа педагогов со студентами-иностранцами носит скорее интуитивный характер и не имеет в своей основе соответствующей методической и теоретической базы. Вместе с тем, с точки зрения участвовавших в опросе педагогов, для решения задач социокультурной интеграции студентов-иностранцев целесообразно использование комплекса мер, а именно: организация психологического сопровождения, проведение мероприятий, построенных на принципе активной совместной деятельности всех студентов; расширение поликультурного потенциала образовательной среды, профилактику расизма и экстремизма; реализация программ языковой адаптации через дополнительные занятия по русскому языку; осуществление просветительской работы с белорусскими преподавателями и студентами для предупреждения межэтнических конфликтов (лекции о культуре и обычаях студентов-иностранцев). При этом особенно важно отметить, что указанные меры направлены как на поддержку студентов-иностранцев, так и на создание единого социокультурного пространства учреждения образования.

Таким образом, одно из важнейших педагогических условий социокультурной интеграции студентов-иностранцев — формиро-

вание готовности педагогов к реализации своих профессиональных функций в поликультурной образовательной среде. Данное условие позволяет создать благоприятное социокультурное пространство вуза, а его реализация обеспечивается через составление практических рекомендаций, проведение тренингов и семинаров для преподавателей, работающих с иностранными студентами, что дает возможность педагогу овладеть знаниями в сфере межкультурных коммуникаций; выбрать соответствующие подходы к работе со студентами-иностранцами; сформировать толерантное отношение ко всем участникам педагогического процесса, вне зависимости от их вероисповедания или этнической принадлежности.

Библиографический список

1. Петроченко, А. В. Некоторые особенности социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе // Вестник ТГПУ. — 2012. — № 4. — С. 174—177.
2. Полянкина, С. Ю. Понятие интеграции в категориальном аппарате философии образования // Интеграция образования. — 2013. — № 2. — С. 76—82.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с.

Т. В. Зеленцова

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Предупредить конфликты можно, устраняя причины, порождающие конфликтные ситуации. Чаще всего, причины коренятся в недостатках организации трудовой деятельности; управленческих ошибках; в существовании неблагоприятного климата в коллективе (Конфликтология, 1999). Наиболее часто специалисты упоминают такие профилактические меры, как: укрепление законности, повышение культуры поведения работников, проведение социальной и экономической политики.

Предупреждению конфликтов способствует также психологическое просвещение коллектива и популяризация конфликтологических знаний через тренинги общения, психотерапевтические консультации, деловые и ситуативные игры. И чем больше человек повторяет упражнения, тем совершеннее и прочнее будут его навыки, тем увереннее он будет чувствовать себя в непредвиденных конфликтных инцидентах.

Исследование, проведенное на базе библиотеки г. Павлодара показало, что, используя поведенческий и структурный подходы для профилактики конфликтных ситуаций, можно создать в коллективе благоприятный социально-психологического климат. Поведенческий подход был ориентирован на повышение групповой и организационной эффективности через изменение организационной культуры и поведения (установок, норм, ценностей, убеждений). Процедурами вмешательства были выбраны упражнения Т-тренинга. В основе тренинговых занятий была следующая идея: сотрудники библиотеки большое время проводят в группе, но чаще всего не отдают себе отчета в том, какими их видят другие люди, каковы реакции, которые вызывает их поведение у других людей. Главной целью использования Т-тренинга стало улаживание конфликтных ситуаций, а также оптимизация отношений в коллективе. В работе мы использовали традиции гуманистической психологии К. Роджерса, тренинг социальных и жизненных умений. Особое внимание мы уделили четырем категориям жизненных умений: межличностному общению, развитию идентичности, решению

проблем и принятию решений, а также эмоциональному самоконтролю.

В тренинге сотрудники вовлекались в специально разработанные действия, проигрывали ситуации конфликта в коллективе. Среди методов тренинговой работы были использованы: групповая дискуссия, психогимнастика. Тренер принимал участие в тренинге наравне с группой. Было заранее оговорено время тренинга: упражнение завершалось, когда степень вовлеченности группы достигала максимума. В начале занятий использовались психогимнастические упражнения, позволяющие создать уровень открытости, доверия, эмоциональной свободы, сплоченности в группе. Упражнения (Знакомство; Рассказ о себе; Что я ценю в людях; Блуждающие атомы; Мяч; Животные и др.) позволили повысить настроение, снять напряженность, скованность в группе. Упражнения (Невербальный контакт; Поиск пары; Прогулка и др.) позволили членам группы осознать вербальные и невербальные средства установления контактов, умение слушать. Упражнения, формирующие обратную связь (Чемодан; Назвать качества в общении; Compliments; Автопортрет и др.) создали условия для оценки межличностных взаимоотношений в группе, умения укреплять групповую сплоченность. Групповые дискуссии выявили особенные моменты тренинга, мобилизовали внимание группы к конкретному поведению, умению конструктивно решать конфликтные ситуации, формировать и развивать умения, навыки и установки эффективного общения.

Выбор тренинга был обусловлен спецификой профессиональной деятельности. Каждый обучающийся — это не просто слушатель, а активный участник общего дела. Каждый тренинг направлен на развитие личности, на формирование мотивации к саморазвитию. Между членами группы возникают разнообразные личностно значимые связи, формируется комфортная атмосфера. Группа библиотекарей-участников имела постоянный состав и включала 15 человек. Занятия проводились раз в неделю. Итоги подводились на заключительном занятии. Собравшиеся отвечали на три вопроса: что понравилось, что запомнилось, что не понравилось, а также собственные предложения. Участники говорили о том, что приобрели новые знания и умения, лучше узнали друг друга, почувствовали себя комфортно в атмосфере тренинга. Конечно же, было и немало трудностей. Библиотекари перегружены

работой, поэтому выкроить время для тренинга было трудно. Многие сотрудники отнеслись к занятиям настороженно и отказались в них участвовать. Кроме того, участники тренинга имели разную осведомленность в вопросах психологии. Но трудности преодолевались, для многих участников тренинг был эффективен, позволил создать обстановку, в которой сотрудники могли безбоязненно высказывать свое мнение, направлять совместные усилия на разрешение рабочих проблем, снизить организационную дистанцию и несовместимость между членами коллектива через доверие и открытость между сотрудниками.

Занятия по снятию психологического напряжения необходимы работникам библиотеки, так как они профессионально связаны со множеством читателей и порой перенасыщены общением. Поэтому регулярно проводились релаксационные паузы — два раза в день по 15 минут. Занятие проводилось в отдельном помещении в сопровождении звуков леса, моря. Цель — поэтапное расслабление всех групп мышц для избавления от мышечного напряжения, вместе с которым уходит и напряжение нервное. Для сотрудников оптимальной формой занятий стали также и практикумы на темы: «Стресс», «Публичное выступление», «Общение в конфликте», «Психология быденной жизни». В дальнейшем мы планируем разработать и провести тренинг, направленный на оптимизацию профессиональной деятельности, создание позитивного имиджа библиотекарей.

Структурный подход был ориентирован на повышение эффективности взаимодействия посредством изменения структурных характеристик: механизмов дифференциации и интеграции, систем коммуникации, вознаграждений и наказаний. Использовались методы обогащения труда, реструктурирование рабочих мест, социальные изменения трудового процесса. Также были выявлены источники напряжения:

- низкая заработная плата;
- сложный режим работы;
- неравномерное распределение нагрузки;
- неправильная расстановка кадров;
- неудовлетворенность стилем руководства;
- недостаток в материальном стимулировании;

– поведенческие причины: конфликтные личности, эгоизм и агрессия сотрудников.

Эти причины конфликта привели к росту эмоциональной напряженности, в коллективе преобладало настроение беспокойства и тревоги. Увеличилось число локальных конфликтов. Анализ сложившейся ситуации позволил разработать направления структурного вмешательства в профилактику конфликтных ситуаций в коллективе. Среди направлений профилактической работы следует выделить правильный выбор и коррекцию стиля руководства, учет совместимости членов коллектива и правильную расстановку кадров. Для своевременного предотвращения конфликтных ситуаций следует учитывать особенности неформальной структуры коллектива, принимать меры по обеспечению динамики роста статусов членов группы. Совершенствование организации труда, улучшение режима работы, повышение оплаты и методов материального стимулирования позволят повысить статус библиотекаря, изменить его отношение к трудовым процессам.

Причины возникновения конфликтных ситуаций нередко коренятся в недостатках управленческой деятельности, когда виновником возникшего напряжения становится руководитель библиотеки. Для устранения этих причин была проведена коррекция стиля руководства директором библиотеки. Во-первых, руководитель был ознакомлен с данными исследования коллектива библиотеки. Во-вторых, был проведен анализ управленческой документации в целях предотвращения конфликтов, связанных с отказом сотрудников выполнять обязанности, незафиксированные в регламентирующей документации. Был социально изменен механизм трудового процесса, проведено строгое разграничение должностных обязанностей, передача функций от одной должности к другой, менее загруженной работой. В-третьих, директор применил в руководстве коллективом партисипативный (соучаствующий) стиль. Для этого в практику управления библиотекой вошли:

- регулярные совещания руководителя и подчиненных;
- открытость в отношениях;
- вовлеченность подчиненных в принятие организационных решений;
- делегирование руководителем ряда полномочий;
- участие работников в организационных изменениях;

– предоставление подчиненным свободы для творчества.

Партисипативный стиль в первое время повлиял на стабилизацию отношений в коллективе, однако он требует высокой квалификации подчиненных, сплоченной «команды», творческого подхода к поставленным задачам. В данном случае многие сотрудники коллектива восприняли свободу в отношениях как вседозволенность. Поэтому директором библиотеки стиль был вторично изменен в пользу ситуативного, который позволил гибко использовать различные стили руководства, адекватно реагировать на каждого конкретного сотрудника, учитывая его индивидуальные особенности. Так, к творческим, добросовестным работникам, с высокой инициативой и компетентностью, руководитель использовал методы партисипативного и демократического подхода, а к сотрудникам, не отличающимся инициативностью, и требующим постоянного контроля за поручаемый участок работы директор использовал авторитарный стиль руководства. Это позволило привести в норму отношения субординации в коллективе, между сотрудниками и руководством. Принятие нового стиля значительно повысило авторитет руководителя среди работников коллектива.

Понимая, что каждого сотрудника библиотеки отличает свой характер, темперамент, привычки, руководителям библиотеки были предложены рекомендации по работе с конфликтными личностями. Для обеспечения совместимости в работе коллектива нами были выделены три необходимых качества: способность критически относиться к себе; быть терпимым к другим и доверять коллегам по работе. Со стороны руководителя были проведены беседы с конфликтными личностями, обеспечен дифференцированный подход при выявлении их возможностей и потребностей. Один из сотрудников библиотеки, который постоянно создавал в коллективе конфликтные ситуации, был переведен на изолированный участок работы, при этом не пострадал его должностной ранг и оплата труда. По отношению к молодым специалистам была применена тактика карьерного роста, повышение квалификации. Особое внимание было сконцентрировано на решение межличностных конфликтов, которые возникают между сотрудниками, работающими в одном структурном подразделении. Заведующие отделами были намеренно привлечены к разрешению межличностных конфликтов в качестве арбитров, стараясь перевести их из деструктивного в конструктивное русло. Сам руководитель постарался не обострять

производственных ситуаций, делая ставку на формирование коллектива потенциально стабильными личностями.

В библиотеке был проведен учет совместимости кадров и реструктуризация рабочих мест. Внимание уделялось психологической совместимости сотрудников, оптимальному сочетанию их индивидуально-психологических характеристик. Перестановка кадров позволила объединить в одном отделе сотрудников с разными психофизиологическими свойствами и сделать работу более эффективной. При перестановке кадров учитывался характер, темперамент сотрудников, опыт работы, энергичность и инициативность при выполнении библиотечных процессов. Перемены в расстановке сотрудников позволили придать взаимоотношениям в коллективе надежность и устойчивость.

Удовлетворенность трудом является сложным психологическим образованием, состоящим из общей удовлетворенности, оценки системы оплаты труда и моральных стимулов. Как показало исследование, сотрудники библиотеки практически на 100 % не удовлетворены уровнем заработной платы. Это не могло не сказаться на фоновой атмосфере коллектива, частом возникновении конфликтных ситуаций. Со стороны директора библиотеки проводится дифференциальное распределение между работниками коэффициента трудовых доплат, вознаграждений и премиальных начислений в зависимости от квалификации, стажа работы, опыта и отношения к трудовым процессам.

Проведенное исследование коллектива библиотеки позволило апробировать на практике разработанную модель выявления и профилактики причин конфликтов в организации. Стоит акцентировать внимание на руководителе библиотеки, который в условиях эксперимента играл большую роль, поддерживая инновационные изменения в коллективе и способствуя улучшению взаимоотношений между сотрудниками библиотеки. По мнению Б.И. Дарменовой, «важное условие предупреждения конфликтных ситуаций — здоровый психологический климат в коллективе. Для него характерно уважение достоинств личности, самокритичность, доброжелательность, высокий авторитет руководителя, его личный пример» (Дарменова, 2001). Из всего сказанного можно сделать вывод, что оптимальный социально-психологический климат, высокоразвитые отношения в коллективе являются наилучшей гарантией от нежелательных конфликтных проявлений. Упомянутые методы

поддержания и укрепления сотрудничества, конечно, не являются исчерпывающими. Все, что может способствовать сохранению нормальных деловых отношений между людьми, укреплению их взаимного доверия и уважения, работает против конфликта, предупреждает его возникновение.

Библиографический список

1. Дарменова, Б. И. Социология управления : учебное пособие / Б. И. Дарменова. — Алматы : Экономика, 2001. — 140 с.
2. Конфликтология / под ред. А. С. Кармина. — Санкт-Петербург, 1999. — 448 с.

М. В. Зотов, Н. Е. Андрианова, А. П. Войт

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВНИМАНИЯ⁶

Под социальным, или совместным вниманием (*social, joint attention*) принято понимать способность человека обращать внимание на тот же объект или событие, на которые обращает внимание другой человек (Фаликман, 2006). В современной литературе доминирует взгляд на социальное внимание как на элементарный автоматизированный процесс прослеживания взором направления взора другого человека (*gaze following*) (Friesen, Kingstone, 1998). Утверждается, что в основе социального внимания лежит «геометрический» механизм (*“geometric” mechanism of joint attention*), предполагающий идентификацию объекта внимания другого человека на основе визуального анализа ориентации его головы и глаз (Butterworth, Jarrett, 1991; Emery, 2000). Недостатком данной позиции является игнорирование факта, что социальное внимание всегда реализуется в контексте коммуникативной ситуации, участники которой объединены общим знанием и обладают представлениями о намерениях друг друга. Нами выдвинута гипотеза о существовании «контекстного» механизма социального внимания, предполагающего идентификацию объекта взгляда другого человека на основе информации о смысловом контексте ситуации. Цель настоящего исследования состояла в экспериментальной проверке данной гипотезы.

Выборка. В эксперименте приняли участие 74 здоровых испытуемых в возрасте от 19 до 37 лет, которые случайным образом были разделены на четыре экспериментальные группы.

Процедура. Исследование проводилось с помощью системы регистрации движений глаз *Tobii X120*. Для изучения процессов социального внимания была разработана оригинальная экспериментальная процедура, представляющая собой сочетание задачи

⁶ Исследование проведено при поддержке гранта РФФИ № 13-06-00616 «Когнитивные механизмы зрительного восприятия ситуаций социального взаимодействия в норме и патологии».

саккадической детекции и парадигмы «подсказки взглядом» (*gaze-cueing paradigm*) (Friesen, Kingstone, 1998) (рис. 1).

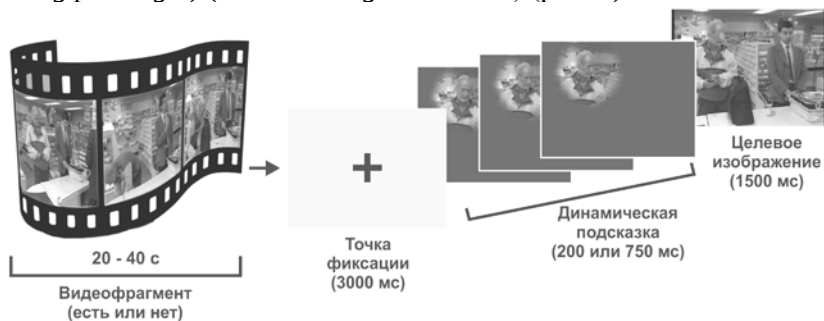


Рис. 1. Задача саккадической детекции объекта внимания персонажа социальной сцены

Суть процедуры состояла в следующем. При отсутствии какой-либо предварительной информации или сразу после просмотра видеофрагмента, позволяющего сформировать представление о смысловом контексте социальной сцены, испытуемые выполняли задачу саккадической детекции объекта внимания персонажа. После фиксации взгляда в центре экрана им предъявлялась динамическая «подсказка», длительность экспозиции которой составляла 200 или 750 мс. В качестве «подсказки» последовательно предъявлялись пять кадров, создающие впечатление поворота головы персонажа в правую или левую сторону. Затем в течение 1500 мс предъявлялось целевое изображение — кадр сцены, ранее не виденный испытуемым. Задача испытуемого состояла в том, чтобы как можно быстрее перевести взгляд на объект, на который, по его мнению, смотрит персонаж. Другими словами, испытуемый должен был совершить саккаду от области лица персонажа к предполагаемому объекту его взгляда. После окончания пробы он должен был назвать данный объект. Испытуемые были разделены на четыре группы, каждая из которых выполняла задачу в одном из условий: (1) наличие vs. отсутствие понимания смыслового контекста ситуации; (2) короткое vs. длительное время экспозиции информации, предоставляемой для «геометрической» оценки направления взгляда персонажа. Анализировались вербальные ответы испытуемых, локализация их зрительных фиксаций, угол отклонения первой

саккады от линии взгляда персонажа, оцениваемой по объективным характеристикам изображения.

В качестве стимульного материала использовались пять «немых» видеоизображений социальных сцен из т/с «Мистер Бин» (Великобритания, 1990—1995) длительностью от 20 до 40 с. Приведем содержание сцены № 1.

Персонаж «мистер Бин» подходит к кассе супермаркета, где стоит другой покупатель. Продавец возвращает покупателю скидочную карту (кладет ее перед ним на прилавок), но покупатель не замечает этого. «Мистер Бин» демонстрирует аналогичную карту, и кладет ее рядом с картой покупателя в ожидании своей очереди. Покупатель случайно ставит сумку на свою карту, не замечая этого. Видеоклип прерывается в тот момент, когда у наблюдателя возникает ожидание, что покупатель намеревается взять карту «мистера Бина». Задача: основываясь на оценке поворота головы покупателя, определить объект его внимания.

Результаты. На первом этапе были проанализированы вербальные ответы испытуемых при детекции объектов персонажей социальных сцен. Установлено, что наличие или отсутствие знания о смысловом контексте ситуации оказывало существенное влияние на ответы испытуемых. Для вышеописанной сцены (№ 1) 48,7 % испытуемых, не обладавших информацией о смысловом контексте, указали на «корзину» и лишь 8,1 % — на «скидочную карту», находящуюся на линии взгляда персонажа. Эти лица демонстрировали большое разнообразие вербальных ответов, обозначая карту, как «купюра», «что-то на столе» и т.д., в связи с чем их ответы группировались на основе общности референта. В отличие от них, 91,7 % испытуемых, обладавших пониманием смыслового контекста, указали на «скидочную карту» и лишь 5,5 % — на «корзину». Сходные результаты были получены по остальным сценам.

На следующем этапе проанализирована локализация фиксаций взгляда испытуемых при детекции объектов внимания персонажей сцен (табл. 1 и рис. 2).

Таблица 1. Локализация фиксаций взгляда испытуемых при детекции объекта внимания персонажа сцены № 1

Область локализации фиксаций	Количество испытуемых, %	
	Отсутствие понимания контекста	Понимание контекста
«скидочная карта»	3,0	85,7
«корзина» и «руки соседа»	69,7	0,0



Рис. 2. Распределение фиксаций взгляда испытуемых, не обладавших (А) и обладавших (В) информацией о смысловом контексте, при детекции объекта внимания персонажа сцены № 1

Как видно из представленных данных, лица, не обладавшие и обладавшие контекстуальной информацией, демонстрируют отличающиеся паттерны движений глаз. В представленном примере большинство испытуемых, не обладавших пониманием контекста, реализовали саккаду в область лица второго персонажа с целью поиска дополнительной информации, затем совершали вторую саккаду в область рук данного персонажа или стоящей перед ним корзины. В отличие от них лица, обладавшие контекстуальной информацией, сразу реализовали точную саккаду к «скидочной карте», малозаметной по визуальным характеристикам, но связанной с намерениями персонажа. Сходные результаты были получены по остальным сценам.

Данные рис. 2 также показывают, что большинство испытуемых, понимавших смысловой контекст ситуации, решали задачу

путем реализации одной точной саккады от лица персонажа к объекту его интереса, несмотря на то, что кадры, предъявлявшиеся им в качестве целевого изображения, отсутствовали в просмотренных видеофрагментах. Эти лица демонстрировали эффективный вид социального внимания, предполагавший быстрое (100—250 мс) экстрафовеальное опознание объектов взгляда персонажей и выделение их в качестве саккадических целей, несмотря на низкий уровень визуальной «яркости» (*visual saliency*) этих объектов и наличие конкурирующего предметного окружения.

Для показателя отклонения первых саккад от линии взгляда персонажа проводился дисперсионный анализ ANOVA с двумя межгрупповыми факторами *Понимание контекста* (нет vs. есть) и *Время экспозиции подсказки* (200 vs. 750 мс.) и одним внутригрупповым фактором *Тип сцены* (сцены 1—5). Выявлено достоверное влияние факторов *Понимание контекста* ($F = 221$; $p < 0,001$), *Тип сцены* ($F = 25$; $p < 0,001$) и взаимодействия факторов *Понимание контекста***Время экспозиции подсказки* ($F = 9,4$; $p < 0,001$) (рис. 3).

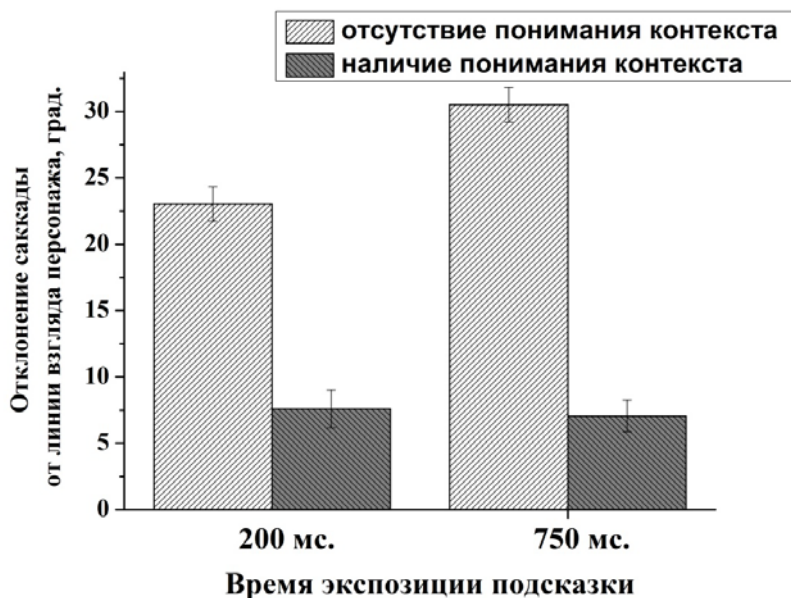


Рис. 3. Влияние понимания смыслового контекста ситуации и времени экспозиции подсказки на отклонение саккады от линии взгляда персонажа

Установлено, что увеличение времени экспозиции информации, предоставляемой для «геометрической» оценки изменения направления взгляда персонажа, приводит к достоверному снижению отклонения саккад от линии взгляда персонажа у испытуемых, не имеющих представления о смысловом содержании сцены ($F = 10,7$; $p < 0,001$), но не оказывает существенного влияния на эффективность совместного внимания лиц, сформировавших представление о содержании социальной сцены ($F = 0,1$; $p > 0,05$).

Заключение. Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и показывают, что при идентификации объекта взгляда другого человека мы в большей степени опираемся на представления о смысловом контексте ситуации, и в меньшей степени — на результаты точной визуальной оценки ориентации головы и глаз.

Однако что следует понимать под смысловым контекстом ситуации? Согласно лингвопрагматической концепции, предложенной выдающимся отечественным мыслителем М.М. Бахтиным еще в 20-е гг. XX в., смысловой или «внесловесный» контекст коммуникативной ситуации включает как общий для собеседников пространственный кругозор («вместе видимое»), так и общие знания («вместе знаемое»). Наблюдатель способен идентифицировать объекты/референты взглядов, указательных жестов и дейктических выражений (например, «эта книга») участников коммуникации лишь тогда, когда он «приобщится» к их «общему пространственному и смысловому кругозору», то есть сформирует соответствующие их «перспективе» или «точке зрения» репрезентации сцены (Бахтин, 2010). Результаты настоящего исследования позволяют предположить, что формируемые и поддерживаемые в рабочей памяти наблюдателя визуально-пространственные репрезентации сцены, отражающие «точки зрения» (*viewpoints*) воспринимаемых участников коммуникации, обеспечивают не только смысловое понимание происходящего, но и практически мгновенную саккадическую детекцию объектов взглядов, указательных жестов и действий наблюдаемых людей.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Антропологистика : избр. труды / М. М. Бахтин. — Москва : Лабиринт, 2010. — 255 с.

2. Фаликман, М. В. Общая психология : в 7 т. Т. 4: Внимание. — Москва : Академия, 2006. — 453 с.
3. Butterworth, G. E. What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint attention in infancy / G. E. Butterworth, N. Jarrett // *British Journal of Developmental Psychology*. — 1991. — V. 9. — P. 55—72.
4. Emery, N. J. The eyes have it: The neuroethology, function and evolution of social gaze // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. — 2000. — № 24. — P. 581—604.
5. Friesen, C. K. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze / C. K. Friesen, A. Kingstone // *Psychonomic Bulletin & Review*. — 1998. — № 5. — P. 490—495.

Т. В. Зотова

ВЛИЯНИЕ ИНСТИТУТОВ ДОШКОЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА КОММУНИКАТИВНУЮ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Обращаясь к **проблеме преемственности** различных этапов образования, остановимся на одной из наиболее острых ключевых точек — на переходе малышей из предшкольного звена в школьное. Многими авторами отмечается благотворное влияние посещения детьми дошкольных учреждений на адаптацию ребенка к школе. В частности, М.Н. Ильина указывает, что в первом классе «быстрее адаптируются дети, посещавшие до школы детский сад, а у тех, кто воспитывался дома, чаще наблюдаются нежелательные изменения в характере общения со сверстниками» (Ильина, 2006). За последние годы дети перестали играть в коллективные «дворовые» игры, их внимание занимают телевидение и компьютеры. И как следствие — дети, не посещавшие детский сад, приходят в школу, не обладая навыками общения. Они плохо понимают, каким образом вести себя в коллективе сверстников, какие нормы поведения существуют. Коммуникативная готовность является одной из составляющих психологической готовности ребенка к школе.

Коммуникативные действия относятся также к одному из четырех видов универсальных учебных действий, необходимых для успешного обучения. Методологической основой концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы является культурно-исторический системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) (Асмолов, 2008).

Нами была поставлена проблема: действительно ли посещение ребенком дошкольных образовательных учреждений (ДОО) приводит к формированию коммуникативных умений и лучшей социальной адаптации ребенка в начальной школе.

Цель исследования — изучение влияния посещения ребенком ДОО на коммуникативную готовность ребенка к школе.

Объект исследования — коммуникативная готовность к школе.

Предмет исследования — социальный статус ребенка в классе; эмоциональное отношение к школе.

Гипотеза: дети, посещавшие ДОУ, обладают более развитыми коммуникативными качествами, что проявляется в более высоком социальном статусе первоклассника в начале учебного года и, как следствие, в лучшей адаптации и более позитивном отношении к школе.

Исследование проводилось в 2012/2013 учебном году в средней общеобразовательной школе восточного округа г. Москвы. Испытуемые: 22 ученика 1-го класса (10 девочек и 12 мальчиков). Испытуемые были разделены на 2 группы: группа 1 посещала ДОУ (14 человек); группа 2 не посещала ДОУ (8 человек).

Эксперимент состоял из 2-х срезов. I срез был проведен в 1-м классе в октябре, II срез — в марте, через 5 месяцев. В каждом срезе исследовалось 2 параметра — социальный статус ребенка в классе и его эмоциональное отношение к школе.

Методы и методики:

— *социометрия Дж. Морено.*

Цель: изучение социального статуса учеников в классе. Детям задавался вопрос: «С кем бы ты полетел в космос? Выбери не больше трех человек из класса». Подсчитывались показатели: количество выборов; количество взаимных выборов; индекс групповой сплоченности (C_n);

— *методика «В школу. Из школы».*

Цель: исследование эмоционального отношения ребенка к школе. Стимульный материал: 3 карточки, на каждой в верхней части нарисованы 3 графических изображения лица, отражающие различное настроение: радостное, нейтральное и грустное. На 1-й карточке нарисован ребенок, идущий в школу. На 2-й изображен ребенок, сидящим на уроке. На 3-й карточке — ребенок, уходящий из школы. Испытуемый должен выбрать настроение изображенному на карточках ребенку.

Результаты социометрии представлены в табл. 1. Для проверки различий в социальном статусе двух групп детей использовался U -критерий Манна — Уитни. Различия в социальном статусе детей двух групп (посещавших и не посещавших ДОУ) в I срезе статистически достоверны, $U_{\text{эм}} = 14,5$ ($p \leq 0,01$) (табл. 2). Дети, посещавшие ДОУ, в начале учебного года более популярны среди одноклассников. Все «звезды» в классе посещали ДОУ. В группе

детей, не посещавших ДООУ, 50 % «аутсайдеров». Подобные результаты свидетельствуют о том, что дети, посещавшие детское детский сад, имеют более развитые коммуникативные качества, позволяющие устанавливать хорошие отношения со сверстниками в классе. В дошкольном учреждении ребенок имеет возможность активно общаться со сверстниками, учиться выстраивать адекватное взаимодействие с другими детьми и взрослыми, привыкает находиться значительное время без родителей. Усвоенные в детском саду навыки взаимодействия со сверстниками позволяют детям испытывать хорошее настроение в школе. Дети, не посещавшие ДООУ, испытывают меньше радости от пребывания в школе, имеют большое эмоциональное напряжение при разлуке с матерью, многие не умеют выстраивать взаимодействие с одноклассниками и, как результат, не популярны среди одноклассников.

Во II срезе различия между двумя группами детей в социальном статусе статистически недостоверны. Во 2-м полугодии дети, не посещавшие ДООУ, адаптируются и «догоняют» группу 1 по количеству полученных выборов.

Таблица 1. Результаты социометрии учеников 1-го класса в двух срезах (группа 1 — ученики, посещавшие до школы ДООУ; группа 2 — ученики, не посещавшие ДООУ до школы)

Социометрический статус ребенка в классе	I срез, количество человек			II срез, количество человек		
	кол-во выборов в классе	группа 1	группа 2	кол-во выборов в классе	группа 1	группа 2
1	2	3	4	5	6	7
«Звезды»	3	3	0	1	1	0
«Благополучные»	10	9	1	10	6	4
«Принятые»	5	1	4	11	7	4
«Аутсайдеры»	4	1	3	0	0	0
Количество выборов — X_{cp}	2,6	3,8	1,3	2,7	3,0	2,4

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7
Количество взаимных выборов в группе	14	12	2	24	13	11
Индекс сплоченности C_n	0,06			0,1		

Индекс групповой сплоченности в I срезе (октябрь) очень низкий: $C_n = 0,06$. Во II полугодии (март) индекс сплоченности повышается: $C_n = 0,1$, но все же остается на низком уровне. Ученики первого класса как социальная группа стоят в самом начале своего становления. Процесс сплочения ребят занимает длительное время.

Таблица 2. Результаты статистической проверки различий между двумя группами детей (U-критерий Манна — Уитни)

	Социометрия	Методика «В школу. Из школы»	
		карточка 1 «В школу»	карточка 2 «В школе»
I срез	$14,5 \cdot (p \leq 0,01)$	35	$15 \cdot (p \leq 0,01)$
II срез	48	42	35

Проанализируем результаты методики «В школу. Из школы». Статистически достоверные различия установлены только в начале учебного года (I срез) по 2-й карточке — «Настроение в школе»: $U_{\text{эмп}} = 15$, $p \leq 0,01$. Дети, посещавшие ДОУ, пребывают в школе с хорошим настроением. У детей, не посещавших ДОУ, чаще нейтральное и плохое настроение в школе в начале года. Во втором полугодии различия между двумя группами по этому показателю выравниваются (табл. 2).

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сформулировать следующие **выводы**:

1. Дети, посещавшие ДОУ, более популярны среди одноклассников в начале учебного года. Они имеют статистически до-

столько больше выборов в классе по сравнению с детьми, не посещавшими ДОУ.

2. Все «звездные» ученики посещали ДОУ. Таким образом, чтобы иметь высокий социальный статус в классе, ученик должен иметь достаточно продолжительный опыт взаимодействия в группе сверстников.

3. Среди аутсайдеров в I полугодии чаще встречаются дети, не посещавшие ДОУ.

4. Дети, посещавшие детский сад, имеют более позитивное настроение в школе в начале учебного года по сравнению с детьми, не посещавшими ДОУ. Различия статистически достоверны.

5. Во 2-м полугодии увеличивается количество первоклассников, у которых школа вызывает хорошее настроение, уменьшается количество учеников с нейтральным и отсутствуют ученики, посещающие школу с плохим настроением.

6. Во 2-м полугодии социальный статус среди одноклассников у детей из разных групп выравнивается.

Библиографический список

1. Ильина, М. Н. Подготовка к школе. Развивающие тесты и упражнения / М. Н. Ильина. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 205 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2008. — 151 с.

А. И. Иванова, Ю. В. Гуцин

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

В настоящее время возрастает количество детей, у которых возникают трудности в обучении. Успешность обучения ребенка в школе определяется соответствием степени функциональной зрелости мозговых структур, сформированности психических функций задачам обучения ребенка в школе на каждом этапе обучения. Рассмотрев работы Т.В. Ахутиной, Н.Н. Полонской (Полонская, 2007), Ж.М. Глозман (Глозман, 2008), А.Л. Сиротюк, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович (Семенович, 2002) и других исследователей, можно сделать вывод о многообразии причин, лежащих в основе школьных трудностей. Среди них — социальные условия развития, генетическая наследственность, недостатки, связанные с развитием слуха, зрения или речи, соматическая ослабленность как следствие длительных заболеваний, негативные отношения со сверстниками и педагогом, но большинство из выше перечисленных авторов на первый план выдвигают зависимость от несформированности высших психических функций детей.

С учетом результатов рассмотренных исследований различных авторов нами было проведено собственное нейропсихологическое исследование младших школьников с различным уровнем успеваемости. Для проверки в исследовании были выдвинуты две гипотезы:

1. Обобщенный нейропсихологический профиль наименее успевающих учащихся младшего школьного возраста характеризуется меньшими показателями результативности выполнения заданий по сравнению с наиболее успевающими.

2. Нейропсихологический профиль в группе наименее успевающих школьников является разнородным, т.е. задания или группы заданий, при выполнении которых будут наблюдаться трудности, будут различными у разных детей.

В исследовании приняли участие 43 учащихся 3—4-го классов (из них 25 мальчиков и 18 девочек) Запрудненской средней общеобразовательной школе № 2 Талдомского района Московской

области. Два ребенка — леворукие, остальные — праворукие. Разделение по группам на наиболее успевающих и наименее успевающих школьников проводилось с использованием опроса педагога. Педагогу предлагалось выделить в классе наиболее успевающих и наименее успевающих ребят, по принципу их обучения в целом (по всем предметам), с опорой на оценки.

В исследовании использовался метод нейропсихологической диагностики, включавший набор из 23 методик («проб»). Полученные результаты по каждой методике переводились в баллы для дальнейшей статистической обработки результатов.

Результаты. Был проведен трехфакторный дисперсионный анализ ANOVA полученных результатов, где факторами выступали: класс, успеваемость и пол. Из этих факторов на результаты значимое влияние имел фактор успеваемости. Далее различия между группами наиболее и наименее успевающих школьников анализировались с помощью *U*-критерия Манна — Уитни (рис. 1).

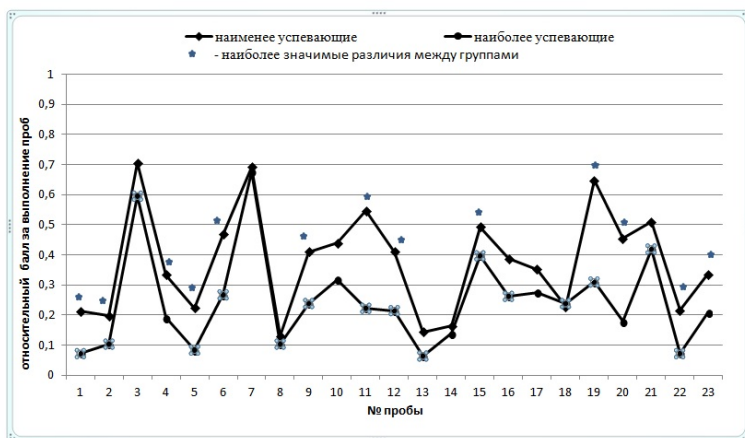


Рис. 1. Различия выполнения проб группами наиболее и наименее успевающих школьников

Значимые различия были получены при выполнении половины проб. В основном, это пробы, направленные на исследование функций программирования, регуляции, контроля и функций приема и переработки информации. Результаты позволяют говорить о меньшей степени сформированности функций программирования,

контроля, приема и переработки информации в группе наименее успевающих школьников.

Кластерный анализ группы наименее успевающих школьников показал, что данная группа является неоднородной и ее можно разделить на две подгруппы. Подгруппа № 2 по своим результатам оказывается очень близка к группе наиболее успевающих школьников, а подгруппа № 1 по большинству показателей значительно отличается от группы наиболее успевающих школьников. Затем по *U*-критерию Манна — Уитни был проведен статистический анализ каждой подгруппы наименее успевающих школьников с группой наиболее успевающих школьников и между самими подгруппами. Получилось, что подгруппа наименее успевающих школьников № 2 отличается от группы наиболее успевающих школьников практически по такому же количеству показателей, как и подгруппа наименее успевающих школьников № 1. Подгруппа наименее успевающих школьников № 2 отличается от подгруппы наименее успевающих школьников № 1.

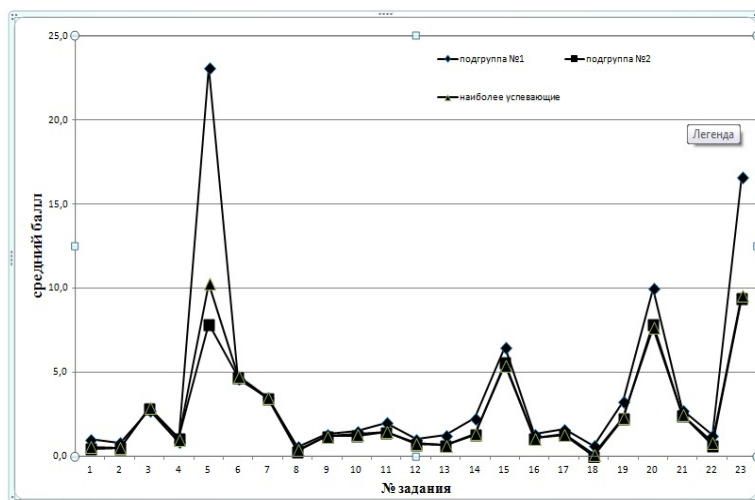


Рис. 2. Сравнение результатов по пробам между группой наиболее успевающих школьников и двумя подгруппами наименее успевающих школьников

При более детальном рассмотрении группы наименее успевающих школьников оказалось, что трудности у детей вызывают, в

основном, одни и те же задания. Следовательно, полученный нами нейропсихологический профиль группы наименее успевающих школьников в целом является однородным.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Группа наименее успевающих школьников отличается от группы наиболее успевающих школьников меньшими показателями результативности выполнения более половины предъявлявшихся заданий, что позволяет в целом подтвердить выдвинутую первую гипотезу.

2. В группе наименее успевающих школьников трудности возникали при выполнении в основном одних и тех же заданий. Следовательно, полученный нейропсихологический профиль группы наименее успевающих школьников является однородным. Таким образом, предложенная нами вторая гипотеза не находит подтверждения.

3. Анализ группы наименее успевающих школьников позволяет разделить данную группу на две подгруппы, одна из которых близка по своим показателям к группе наиболее успевающих школьников. Возможно, что у школьников, показатели которых близки к показателям группы наиболее успевающих, причины неуспеваемости зависят не столько от нейропсихологических факторов, сколько от внешних факторов (например, от проблем в общении со сверстниками или педагогом). Таким образом, в одной подгруппе неуспеваемость обусловлена недостаточной функциональной сформированностью психических функций, а в другой — на первое место выступают социальные факторы, анализ которых не проводился в рамках данной работы.

Библиографический список

1. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 80 с.
2. Полонская, Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста : учебное пособие / Н. Н. Полонская. — Москва : Академия, 2007. — 192 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — Москва : Академия, 2002. — С. 63—67.

А. В. Измайлова

ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Вопрос о выборе профессии стоит перед любым старшеклассником. Самоопределение — это выбор вектора жизненного пути. Перед подростками стоит сложная задача: кем быть? Самостоятельно с ней им не справиться. Мы считаем, что проблемой профессионального самоопределения должны заниматься не только профконсультанты службы занятости населения. Существенный вклад в профориентационную работу могут внести и волонтеры, вооружающие школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий и умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности.

О множестве новых профессий школьники практически не имеют информации, именно поэтому существует необходимость в волонтерах — профориентаторах, которые сумеют оказать помощь подрастающему поколению в формировании активной жизненной позиции и готовности к профессиональному самоопределению.

За три года в рамках волонтерского движения «Твои горизонты» волонтерами-профориентаторами из числа студентов Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета (ЛПИФСФУ) были реализованы следующие проекты: «Профессии нашего микрорайона», «Сто дорог — одна моя!» и в данный период времени продолжается реализация профориентационного проекта «Создание условий для профессионального самоопределения старшекласников в рамках внедрения проекта федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего (полного) общего образования».

Остановлюсь на каждом реализованном проекте подробнее, описав специфику каждого из них.

Проект «Профессии нашего микрорайона» осуществлялся в 2012 г. на базе МБОУ «СОШ № 6» г. Лесосибирска. Основными задачами проекта выступали:

- ознакомление учащихся с профессиограммами;
- информирование о потребностях в кадрах различных про-

фессий;

- об условиях труда, о зарплате;

- формирование навыков поиска информации, анализа ситуаций, принятия решений и преодоления затруднений в процессе выбора профессий, тестирования, собеседования при приеме на учебу и работу.

Реализация проекта предполагала проведение трех занятий.

Первое занятие было направлено на формирование умений ориентироваться в мире профессий, а также ознакомление учащихся с понятиями «профессия», «специальность», «должность».

Второе занятие (*Quest*) проводилось в два этапа:

1-й этап — «Бег по станциям» — показал, насколько учащиеся ориентируются в мире профессий и могут разграничить понятия: «профессия», «специальность», «должность»;

2-й этап — профориентационная экскурсия.

На экскурсии дети были разделены на группы по сферам, выделенным в методике Е.А. Климова (человек — человек, человек — природа, человек — техника, человек — художественный образ, человек — знаковая система), и направились по интересным для них направлениям. Экскурсии были организованы с целью формирования у учащихся представлений о содержании труда в производственных и других областях.

На завершающем этапе проводился «Урок-отчет». К этому уроку дети подготовили презентации на основе информации, полученной ими на экскурсиях, в целях закрепления и систематизации полученных знаний.

В октябре 2013 г. на базе МБОУ «Гимназия» группой волонтеров-профориентаторов был реализован проект «Сто дорог — одна моя!». Цель проекта — содействие учащимся 11-х классов г. Лесосибирска в профессиональном самоопределении.

Реализация проекта проходила в три этапа. На первом этапе учащиеся 11-х классов прошли онлайн-тестирование, по итогам которого получили данные о предрасположенности к той или иной профессии. На втором этапе была организована беседа с учащимися по поводу профессионального обучения, включающая элементы игр. На третьем этапе с учащимися проводилась экскурсия по общеобразовательным учреждениям г. Лесосибирска.

В связи с внедрением ФГОС в старшей школе, целью которого является подготовка всесторонне развитой успешной личности,

резко встал вопрос профессионального самоопределения будущего выпускника школы.

В настоящее время мы сталкиваемся с тем, что выпускник средней школы определяется с выбором профессии и местом дальнейшего обучения в одиннадцатом классе. В связи с этим, он сталкивается с ситуацией, когда нет времени для подготовки к качественной и успешной сдаче ЕГЭ по выбранному предмету. Реализация данного проекта способствует профессиональному самоопределению школьников и возможности построения индивидуальной образовательной программы.

С ноября 2013 г. в г. Лесосибирске, по инициативе управления образования и при поддержке КГКУ «ЦЗН г. Лесосибирска» начал внедряться разработанный педагогами образовательных учреждений г. Лесосибирска новый профориентационный проект. На основании приказа министерства образования и науки Красноярского края от 26.12.2012 г. № 307-04/2 по итогам конкурсного отбора три школы г. Лесосибирска были утверждены пилотными по введению ФГОС. Цель проекта — создание и совершенствование условий профессионального самоопределения старшеклассников как одного из ведущих факторов успешности личности, через формирование готовности учащихся к обоснованному выбору профессии с учетом своих склонностей, способностей, состояния здоровья и потребностей рынка труда.

Реализация проекта ставила перед собой следующие задачи: способствовать правильной мотивации выбора профессии; содействовать в определении профессиональных интересов и склонностей; формировать представление учащихся о потребностях современного рынка труда; направлять школьников на осознание важности профессионального самоопределения.

Проект выполнялся волонтерами-профориентаторами совместно с педагогами образовательных учреждений г. Лесосибирска в три этапа.

Участниками проекта стали девятиклассники пилотных школ. На первом этапе каждый школьник на базе КГКУ «ЦЗН г. Лесосибирска» прошел анкетирование и тестирование с целью определения профессиональных предпочтений. Компьютерная диагностика проводилась по двум методикам: «Карта интересов» и «Опросник профессиональных склонностей Йоваши (модификация Резапкиной), с использованием программного комплекса «Эф-

фектон-студио». Кроме того, с ребятами провели профориентационную беседу, в ходе которой они получили информацию о формуле выбора профессии, типах профессий, типичных ошибках в выборе профессии, об учебных заведениях и ситуации на рынке труда города и края на ближайшие 5 лет. Всего в данном проекте приняли участие 250 учащихся 9-х классов.

На втором этапе реализации проекта волонтерами-профориентаторами проводилась профориентационная работа со школьниками с учетом их профессиональных предпочтений:

- экскурсии в учебные заведения и на предприятия города;
- встречи с представителями различных профессий и работодателями;
- встречи с родителями и детьми;
- профессиональные пробы;
- индивидуальное консультирование подростков;
- ведение «рефлексивного дневничка».

Третьим этапом стала защита каждым школьником личного проекта по проектированию своего профессионального пути (как он пришел к выбору той или иной профессии, какие этапы были реализованы и насколько его выбор оказался правильным), создание индивидуального образовательного проекта.

Для реализации проекта в школах города были составлены планы работы по подготовке к переходу на ФГОС СОО учащихся 9-х классов, в которых определены все профориентационные мероприятия, планируемые в данный период. Благодаря профориентационному тестированию и анкетированию у школьников были выявлены склонности к определенным сферам деятельности. Результаты диагностики показали, что знаний о мире профессий у девятиклассников достаточно, но не хватает практики (профессиональные склонности — 13 %).

63 % участников проекта выразили предпочтение к какой-либо деятельности, остальные из опрашиваемых не определились.

В результате реализации проекта количество определившихся составило 94 %.

Данный проект позволил девятиклассникам осуществить образовательную рефлексию. Среди школьников произошло осознание того, зачем он предпринимает какие-либо шаги: будь то экскурсия на предприятие, в учебное заведение или выбор факультатива. В МБОУ «СОШ № 9» широко использовался «рефлексивный

дневничок». Каждый участник проекта заполнял его, что позволяло проследить конкретные результаты.

Реализация данного проекта позволила школьникам создать свой индивидуальный учебный проект, в контексте своей профессиональной деятельности, профессиональной перспективы.

В мае 2014 г. в рамках городского профориентационного движения «Дороги, которые мы выбираем» на базе МБОУ «Лицей» перед педагогами образовательных учреждений г. Лесосибирска каждый участник проекта защищал свой личный проект, анализируя, что он учитывал при выборе той или иной профессии, какие шаги сделал, в каких мероприятиях участвовал. Таким образом, девятиклассник приходил к выводу о том, правильный ли выбор был сделан изначально или нужно выбирать другой профессиональный путь и, как следствие, образовательный маршрут.

Данный проект получает свое дальнейшее развитие. В 2015 г. он будет реализован среди учащихся 9-х классов (Школа проектирования образования). Проект включает следующие формы деятельности:

- технологии творчества, исследования, проектирования, управления;
- диагностика, мониторинг профессиональных предпочтений;
- тренинги (коммуникативные, целеполагания, командообразования и др.);
- деловые игры «Индивидуальное учебное планирование» и др.); участие в мероприятиях по профессиональной ориентации (ЦЗН, ЛПИФСФУ, и др);
- тьюторское сопровождение, консультации, работа с портфолио;
- разработка и защита индивидуальных образовательных проектов на ступени старшей школы;
- предпрофильные пробы.

Кроме того, профориентационная работа будет продолжаться с сегодняшними десятиклассниками (Школа проектирования карьеры). Они должны будут разрабатывать и защищать индивидуальные образовательные проекты, участвовать в предпрофессиональных стажировках и социальных практиках. Социальная практика — приобретение старшеклассниками навыков социального поведения в конкретных действующих учреждениях, связанных с их возмож-

ным будущим профессиональным выбором (коммерческие фирмы, учебные институты, заводы, учреждения и пр., а также в социальных проектах (городских, региональных). Планируется, что в рамках социальных практик будут осуществляться знакомство с конкретной профессией, профессиональные пробы, анализ и соотнесение своих возможностей с особенностями профессии.

И в заключение хотелось бы отметить, что необходимо ежегодно проводить профориентационную работу с подростками с целью расширения их информированности о востребованных профессиях на рынке труда и создания условий для профессионального самоопределения.

С. Н. Ионова, Б. Г. Мещеряков

СОПОСТАВЛЕНИЕ ОЦЕНОК ТЕМПЕРАМЕНТА, ИЗМЕРЯЕМЫХ ДВУМЯ ЛИЧНОСТНЫМИ ОПРОСНИКАМИ — ОПРОСНИКИ АЙЗЕНКА *EPI* И «БОЛЬШАЯ ПЯТЕРКА»

Хорошо известно, что номинально одни и те же характеристики личности могут измеряться существенно разными инструментами, в том числе разными опросниками, которые значительно отличаются друг от друга не только количеством пунктов и формами ответов, но и теоретическими основаниями. Парадигмальным примером такого пересечения могут служить широко используемые опросники Г.Ю. Айзенка (*EPI*, *EPQ*) и опросники на основе 5-факторной модели личности «Большая пятерка» (БП). Все они позволяют измерять экстраверсию (*E*) и нейротизм (*N*), которые, согласно представлениям Айзенка, образуют два ортогональных измерения темперамента и могут использоваться для выявления типа темперамента. Знаменитая циркумplexная модель Айзенка была предложена еще в эпоху создания *EPI* (начало 1960-х гг.).

Могут ли новые методики, измеряющие, казалось бы, те же базисные черты темперамента, давать близкие результаты диагностики типов темперамента, как и *EPI*? Для сомнений есть основания, поскольку, как ни удивительно, даже в двух упомянутых опросниках самого Айзенка шкала Экстраверсии имеет разную содержательную структуру; а недавний анализ на уровне компонентов (граней, фасеток) для *EPI* четко подтверждает большие отличия между одноименными шкалами (*N* и *E*) в опроснике *EPI* и в опросниках, основанных на 5-факторной модели «Большая пятерка» (*Chapman et al.*, 2013).

В данной работе мы хотели получить ответ на поставленный выше вопрос, а также попытаться улучшить сходство результатов типологизации за счет возможности использования показателей по отдельным субшкалам опросника «Большая пятерка» (далее — БП) вместо широкой черты.

Метод

Участники — студенты университета «Дубна», 40 человек (20 девушек и 20 парней).

Используемые методики: Личностный опросник Айзенка (EPI), краткая форма опросника «БП», который ранее использовался в кросс-культурных исследованиях (в частности, *Terracciano* и др., 2005; Мещеряков и др., 2014), Опросник личностной тревожности (Шкала самооценки уровня личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина). Исследование проводилось в форме индивидуального опроса студентов в общежитии.

Определение типов темперамента производилось по двум алгоритмам, отличающихся точкой разделения экстраверсии и нейротизма на две области.

Алгоритм 1 (допускающий промежуточные типы)

Если $N > 12$ и $E > 12$, то тип темперамента = холерик (1),

Если $N < 12$ и $E > 12$, то тип темперамента = сангвиник (2),

Если $N < 12$ и $E < 12$, то тип темперамента = флегматик (3),

Если $N > 12$ и $E < 12$, то тип темперамента = меланхолик (4).

Если $N = 12$ и $E < 12$, то тип темперамента = флегмо-меланхолик (3,5),

Если $N = 12$ и $E > 12$, то тип темперамента = холеро-сангвиник (1,5),

Если $N > 12$ и $E = 12$, то тип темперамента = меланхолико-холерик (4,5),

Если $N < 12$ и $E = 12$, то тип темперамента = сангво-флегматик (2,5).

Алгоритм 2 (со смещенной точкой разбиения, что устраняет промежуточные типы)

Если $N > 11,5$ и $E > 11,5$, то тип темперамента = холерик (1),

Если $N < 11,5$ и $E > 11,5$, то тип темперамента = сангвиник (2),

Если $N < 11,5$ и $E < 11,5$, то тип темперамента = флегматик (3),

Если $N > 11,5$ и $E < 11,5$, то тип темперамента = меланхолик (4).

Результаты и обсуждение

Прежде всего, данные трех методик подвергались корреляционному анализу. В табл. 1 приводятся значимые и маргинально значимые корреляции между шкалами. Всего их оказалось 9, четыре положительных и пять отрицательных.

Таблица 1. **Значимые и маргинально значимые коэффициенты корреляции (r , Пирсона) между 9 измеренными переменными во всей выборке**

	<i>Lie (EPI)</i>	<i>E (БП)</i>	<i>O (БП)</i>	<i>C (БП)</i>	Тревожность
<i>E (EPI)</i>	-0,454**	0,598***			
<i>N (EPI)</i>					0,539***
<i>Lie (EPI)</i>		-0,412**			
<i>N (БП)</i>		-0,449**		-0,389*	0,499**
<i>E (БП)</i>			0,267 ^М		-0,280 ^М

Уровни значимости: ^М — маргинальный ($0,05 < p < 0,1$);
 * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Самая сильная корреляция между одноименными шкалами разных методик обнаружена для Экстраверсии ($r = 0,598$, $p < 0,001$), однако между шкалами Нейротизма корреляция не была даже маргинально значимой, правда, это не помешало получить значимые положительные корреляции между Нейротизмом (как в *EPI*, так и в БП) и Тревожностью. Тот факт, что эта корреляция выше для *EPI*, вполне ожидаем, поскольку концептуализация шкалы Нейротизма в *EPI* в большей степени нагружена переживанием тревоги по сравнению с фасетной структурой этой шкалы в модели БП.

Дополнительно мы выяснили, как коррелируют субшкалы Нейротизма и Экстраверсии в Большой пятерке с Нейротизмом и Экстраверсией, определяемой с помощью опросника Айзенка (*EPI*). Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2. **Корреляции Спирмена субшкал Нейротизма в БП с Нейротизмом в *EPI* и Тревожностью и аналогичные корреляции в домене Экстраверсии**

Субшкала БП	Нейротизм (<i>EPI</i>)	Тревожность
<i>N1</i> (Тревожность)	0,423**	0,367*
<i>N2</i> (Гнев)	0,093	0,254
<i>N3</i> (Депрессия)	0,329*	0,522***
<i>N4</i> (Застенчивость)	0,097	0,299

Субшкала БП	Нейротизм (EPI)	Тревожность
N5 (Импульсивность)	-0,194	0,192
N6 (Уязвимость)	-0,241	0,042
<i>N</i>	0,235	0,499**
	Экстраверсия (EPI)	
E1 (Теплота)	-0,010	
E2 (Общительность)	0,405**	
E3 (Уверенность)	0,269	
E4 (Активность)	0,423**	
E5 (Поиск волнений)	0,555***	
E6 (Положительные эмоции)	0,213	
<i>E</i>	0,598***	

Наиболее важным с точки зрения основной цели данной работы является тот результат, что из всех субшкал Нейротизма в БП значимую и самую сильную корреляцию показывает субшкала Тревожности (*N1*). Отсюда можно предполагать, что использование этой субшкалы вместо суммарного Нейротизма даст более близкую типологизацию темпераментов к той, которая будет проводиться на основе данных по *EPI*. Для Экстраверсии ситуация иная — здесь самая высокая корреляция обнаружена как раз для суммарной Экстраверсии, но очень близкой была и корреляция для субшкалы *E5*.

По данным, полученным с помощью двух методик, у каждого респондента определялся тип темперамента. В соответствии с главной целью исследования нам необходимо сопоставить типы темперамента по этим двум опросникам. Насколько близки результаты диагностики темперамента с помощью двух опросников (и двух алгоритмов)?

При обработке опросника Айзенка двумя алгоритмами было выявлено очень большое совпадение типов темперамента, выявляемых с помощью Алгоритма 1 и Алгоритма 2: полное совпадение результатов имело место в 37 из 40 случаев, т.е. в 92,5 %. Коэффициент Спирмена между двумя типологиями составляет 0,987 ($p < 0,0001$).

Сходство типологизаций по аналогичным двум алгоритмам при обработке данных из опросника БП (шкалы *N* и *E*) было мень-

ше, но тоже достаточно высоким: полное совпадение результатов имело место в 34 из 40 случаев (в 85 % случаев). Коэффициент Спирмена между двумя типологиями составляет 0,799 ($p < 0,001$).

Насколько совпадают между собой типологизации по двум методикам измерения Нейротизма (N) и Экстраверсии (E), можно судить по данным, представленным в табл. 3. В табл. 3 указаны оценки сходства типологизаций для 6 вариантов, различающихся тем, какие шкалы/субшкалы берутся в опроснике БП и каким алгоритмом делится шкала.

Таблица 3. Степень сходства между типами темперамента, установленными с помощью опросника Айзенка и шкалами Большой пятерки

Вариант выбора шкал из БП	Алгоритм	Меры сходство типологий	
		% совпадений	r (Спирмен)
1. (N , E)	1	47,5	0,378*
	2	50,0	0,250
2. ($N1$, $E5$)	1	37,5	0,508***
	2	50,0	0,514***
3. ($N1$, E)	1	35,0	0,346*
	2	47,5	0,198

Для первого варианта (N , E из БП) и первого алгоритма полное совпадение идентификаций по двум методикам имело место в 19 из 40 случаев (в 47,5 %). Коэффициент корреляции Спирмена между двумя типологизациями составляет 0,378 ($p < 0,05$). При использовании алгоритма 2 совпадение идентификаций по двум методикам имело место в 20 из 40 случаев (в 50 %), но в целом, судя по корреляции, сходство ниже, чем в первом случае.

Наилучшие результаты выявлены для (выделенного жирным шрифтом в табл. 3) варианта, в котором используются субшкалы $N1$ и $E5$ вместе с алгоритмом 2. В этом случае две типологизации совпадают точно в 50 % случаев, а корреляция между двумя типологизациями равна 0,514 ($p < 0,001$).

Полученные результаты в общем подтверждают наше ожидание того, что типологизации темперамента, основанные на одноименных, но взятых из разных опросников показателях Нейротизма и Экстраверсии, будут во многом не совпадать. Теперь мы видим степень этого несовпадения. С другой стороны, эти результаты по-

казывают, что вместо общего показателя Нейротизма или Экстраверсии в мультифасеточной методике иногда лучше использовать показатели по определенным субшкалам.

Библиографический список

1. Мещеряков, Б. Г. Опросник национального характера: влияние размера выборки на результаты / Б. Г. Мещеряков, Ю. Аллик, Е. А. Алямкина // Психологический журнал университета «Дубна». — 2014. — № 2. — С. 1—9. — Режим доступа: <http://psyanima.ru/journal/2014/2/2014n2a1/2014n2a1.pdf> (дата обращения: 15.12.2014).
2. Chapman, B. P. Hierarchical structure of the Eysenck Personality Inventory in a large population sample: Goldberg's trait-tier mapping procedure / B. P. Chapman, A. Weiss, P. Barrett, P. Duberstein // *Personality and individual differences*. — 2013. — № 54(4). — P. 479—484.
3. Terracciano, A. National character does not reflect mean personality trait levels in 49 cultures / A. Terracciano [et al.] // *Science*. — 2005. — № 310 (5745). — P. 96—100.

О. В. Каминская

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТЕ

Исследование видов деятельности молодых людей в интернете и ее специфики является важной задачей, поскольку чрезмерная увлеченность одной из форм взаимодействия с виртуальной средой может стать основой возникновения у личности интернет-зависимости. Учитывая это, особое внимание обращалось на виды деятельности в сети, соответствующие формам интернет-аддикции.

На сегодняшний день существуют различные разработки, которые относятся к поднятой проблеме. Ею активно занимаются такие исследователи, как Н.Н. Алексеенко (2011), И.В. Чудова (2002), Н.П. Фетискин (2005), И.И. Ягияев (2011).

Для исследования поднятой проблемы использовалась авторская проективная методика «Я в интернете» (Каминская, 2015). Было обследовано 2585 респондентов от 14 до 30 лет, проживающих в разных регионах Украины. Полученные результаты представлены в табл. 1.

**Таблица 1. Доли респондентов (в %), которые по разным
шкалам классифицировались как имеющие или не имеющие
признаки зависимости**

Шкала	Показатели		
	Зависимость	Пограничные показатели	Отсутствие зависимости
Деятельность по типу веб-серфинга	3,5	8,3	88,2
Деятельность киберсексуального типа	3,8	8,8	87,4
Деятельность в социальных сетях	7,8	21,6	70,6
Активность в компьютерных играх	6,2	20,4	73,4
Активность в азартных онлайн-играх, шопинг в интернете	5,2	10,4	84,4

По шкале «Деятельность по типу веб-серфинга» признаки зависимости присущи 3,5 % оптантов, которые проводят большую часть времени в интернете, «блуждая» в сети и знакомясь с различной информацией при отсутствии специальной цели найти какой-то материал. Такая деятельность вытесняет все другие сферы активности личности, становясь для нее ведущей. Поведение индивида становится компульсивным, поскольку у него возникают навязчивые мысли и стремления вернуться в интернет-среду, когда он находится вне ее влияния. Это приводит к возникновению значительных проблем с учебой, поскольку человек теряет способность к эффективному выполнению своей деятельности.

Пограничные показатели присущи 8,3 % оптантов, у которых выражена склонность к возникновению зависимости от навигации по интернету, проявляющаяся в том, что личность проводит много времени в интернете, «перепрыгивая» с одного сайта на другой, при этом такая деятельность характеризуется нецеленаправленностью и отсутствием ориентации на достижение определенного результата. Это сопровождается тем, что индивид может забывать о своих обязанностях, переносить дела, чтобы подольше побыть в интернет-среде.

По шкале «Деятельность киберсексуального типа» зависимость свойственна 3,8 % лиц, использующих сеть для снятия сексуального напряжения. При этом такая деятельность полностью захватывает человека, становясь для него ведущей. Индивид постоянно возвращается в мыслях к тому, что сейчас происходит в сети, появилась ли какая-то новая порнопродукция, какие пользователи сейчас находятся онлайн и тому подобное. Развитие зависимости приводит к тому, что реальный партнер теряет для индивида значимость, а настоящие сексуальные отношения воспринимаются как неинтересные и однообразные, тогда как киберсекс становится единственно приемлемой формой для удовлетворения сексуальной потребности.

Пограничные показатели присущи 8,8 % респондентам, которые используют киберсекс для снятия сексуального напряжения при отсутствии реального партнера, однако предпочитают непосредственные контакты.

По шкале «Деятельность в социальных сетях» признаки зависимости демонстрируют 7,8 % обследуемых, которые воспринимают интернет-среду как ведущее средство удовлетворения по-

требности в общении и установлении межличностных связей, что обычно сопровождается их социальной изолированностью в реальной жизни и фрустрированностью этой потребности. Такие респонденты используют сеть, чтобы избавиться от чувства одиночества, повысить самоуверенность за счет создания виртуального образа «Я», который может частично соответствовать действительности, либо не соответствовать ей вообще, что позволяет личности презентовать себя иначе, чем она привыкла в реальной жизни, почувствовать себя значимой и уверенной.

У 21,6 % обследуемых наблюдаются пограничные показатели, что сопровождается большим количеством времени, которое проводится в социальных сетях, увлеченностью этой деятельностью. Однако такая личность сохраняет ориентацию на окружающую действительность и имеет достаточную социальную активность, пытаясь занять определенное место в референтной группе.

По шкале «Активность в компьютерных играх» признаки зависимости присущи 6,2 % лиц, которые демонстрируют признаки аддиктивного поведения во время компьютерной игры. Такие респонденты воспринимают игру как важнейшую часть своей жизни, которая доставляет наибольшее удовольствие по сравнению с другими видами деятельности. Человек постоянно думает о том, что происходит в игре, какие игроки сейчас находятся онлайн, не побил ли кто его/ее рекорды и тому подобное. Таким образом, проявляется компульсивный компонент аддиктивного поведения, свидетельствующий о навязчивом характере игры и того, что с ней связано.

У 20,4 % оптантов наблюдаются пограничные показатели по этой шкале, что свидетельствует об их склонности к развитию аддикции. Такие обследуемые много времени уделяют компьютерным играм, склонны к углублению в виртуальную реальность, проявляя особый интерес ко всему, что касается игры.

По шкале «Активность в азартных онлайн-играх, шопинг в интернете» признаки зависимости демонстрируют 5,2 % оптантов, стремящихся за счет этих видов деятельности в интернете получить яркие ощущения, почувствовать выброс адреналина и разнообразить ход повседневной жизни. При развитии аддикции индивид теряет способность к самоконтролю, тратит в сети значительные суммы денег, не способен регулировать свои импульсы, что приводит к преобладанию иррационального поведения.

Пограничные показатели свойственны 10,4 % респондентам, которые увлекаются виртуальными казино и шопингом в интернет-магазинах. Они используют эти формы активности для того, чтобы разнообразить повседневную жизнь, получить новые впечатления и яркие эмоции.

Итак, наиболее распространенными видами деятельности молодых людей в интернете, связанными с возникновением интернет-зависимости, являются увлеченность пребыванием в социальных сетях и компьютерными играми, что соответствует тенденции возрастного этапа и «моде» сетевой субкультуры.

Библиографический список

1. Алексенко, Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве / Н. Н. Алексенко. — Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/98517.html> (дата обращения: 12.11.2014).
2. Камінська, О. В. Психологія інтернет-залежності: монографія / О. В. Камінська. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. — 340 с.
3. Чудова, И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета // Психологический журнал. — 2002. — № 1. — С. 113—117.
4. Фетискин, Н. П. Психология аддиктивного поведения. Научно-методическое издание / Н. П. Фетискин. — Кострома : КГУ, 2005. — 272 с.
5. Ягияев, И. И. Анализ компьютерных игр и кибераддикции с позиций аналитической психологии / И. И. Ягияев. — Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/102336.html> (дата обращения: 10.09.2014).

Е. В. Камнева, Н. В. Анненкова

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Мотивация достижения успеха, рассматриваемая как стремление к улучшению результата, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться поставленной цели как неудовлетворенность достигнутым — одно из важнейших свойств личности, которое оказывает влияние на всю ее жизнедеятельность (Майерс, 2001). Исследование мотивации достижения наиболее значимо при рассмотрении успешности человека в сферах жизни и видах деятельности, ориентированных на результат, который можно оценить в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами. В современном обществе такими видами деятельности являются учебная и профессиональная. В мотивации достижения выделяются две тенденции — собственно достижения и избегания (Хекхаузен, 2001).

В настоящее время изменилось отношение специалистов к конфликтам: осознана безрезультатность усилий по полному разрешению конфликтов; возросло число исследований, которые указывают на позитивные функции конфликтов (Скотт, 1998). Таким образом, акцент перенесен с разрешения конфликтов на управление ими. Центральными проблемами управления конфликтами становятся: формы поведения в конфликтах, характерные для людей, их продуктивность или деструктивность, способы стимулирования продуктивного поведения.

Наиболее удачная модель управления конфликтами предложена К. Томасом и Р. Килменном, которые предложили двухмерную модель: по вертикали представлена степень напористости при защите своих интересов; по горизонтали — степень внимания к интересам оппонентов. В соответствии с этими характеристиками были выделены пять стилей разрешения конфликта: *соперничество* (конкуренция), представляющее упорное, отвергающее сотрудничество, отстаивание своих интересов с применением всех доступных средств; *избегание* (уход), которое определяется, как попытка уйти от конфликта и проблем, не придавать предмету конфликта большой ценности (занижение его ценности для себя), может быть,

из-за дефицита условий для его разрешения; *приспособление*, стратегия сглаживания острых углов в конфликте, предполагающая готовность личности поступиться своими интересами, чтобы избежать противостояния, для сохранения взаимоотношений, которые оцениваются значимее предмета конфликта; *компромисс*, требующий уступок с обеих сторон до такой степени, когда находится приемлемое решение для противостоящих сторон; *сотрудничество*, предполагающее совместное нахождение решения проблемы, дающее возможность осознать причины разногласий и найти выход из кризиса, который приемлем для противостоящих сторон без ущемления интересов каждой из них.

Стиль поведения в конкретном конфликте определяется тем критерием, насколько индивид стремится удовлетворить личные интересы, действуя при этом пассивно или активно, и интересы противоположной стороны, действуя совместно или индивидуально.

Следовательно, находясь в конфликтной ситуации, есть возможность сознательно выбрать и реализовать тот или иной стиль поведения в конфликте в зависимости от того, насколько значимы для участников личные цели и важны взаимоотношения с другой стороной.

Нами было проведено исследование связи между мотивацией достижения и стилем поведения в конфликтной ситуации.

Процедура исследования включала методики для диагностики стиля поведения в конфликте (К. Томас), диагностики мотивации к успеху (Т. Элерс) и диагностики избегания неудач (Т. Элерс).

В исследовании приняли участие 48 студентов второго курса, возраст которых 18—20 лет, среди респондентов 24 юноши и 24 девушки.

В ходе анализа результатов исследования было выявлено следующее: в группе наиболее представлены студенты, использующие стиль конкуренции (43,7 % респондентов). Согласно описанию Томаса и Килменна, такой человек старается в первую очередь удовлетворить свои интересы в ущерб интересам других, настаивая на своем, во что бы то ни стало, не принимая во внимание позицию другого, заставляя других принимать навязываемое решение проблемы.

37,5 % студентов активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивают свои интересы, но стараются при этом сотрудничать с другими. Этот стиль требует более длительной работы по

сравнению с большинством других подходов к конфликту, потому что сначала следует «выкладывать на стол» нужды, заботы и интересы обеих сторон, а затем обсуждать их.

Избегание является ведущим стилем для 10,4 % испытуемых. Они отстаивают свои права и интересы, не учитывая права и интересы других, не сотрудничая ни с кем для выработки решения проблемы, или просто уклоняются от разрешения конфликта.

Компромисс как ведущий стиль отмечается у 4,2 % респондентов, для которых важно частичное удовлетворение интересов обеих сторон конфликта. Основной установкой этого типа поведения является взвешенность, сбалансированность и осторожность.

4,2 % респондентов предпочитают приспособление, т.е. они действуют совместно с другим человеком, не пытаясь отстаивать исключительно собственные интересы, стремятся избежать противостояния, конфликта.

В группе наиболее представлены студенты с преобладанием умеренно высокого (56,2 % испытуемых) и высокого (18,8 %) уровня мотивации к успеху. Для остальных респондентов (25,0 %) характерен средний уровень мотивации. Следует отметить, что отсутствуют респонденты с низкой мотивацией успеха.

Среди студентов, принявших участие в тестировании, наиболее представлены личности со средним (56,2 % испытуемых) и умеренно высоким (37,5 %) уровнем избегания неудач, что вполне соответствует данным, полученным ранее (Камнева, Ширванов, 2012). Таким образом, более половины респондентов имеют умеренно высокий уровень мотивации к успеху и средний уровень мотивации к избеганию неудач, защите. Значимая отрицательная связь между мотивацией к успеху и мотивацией избегания неудач ($r = -0,562$, $N = 48$, $p < 0,001$) показывает, что чем выше уровень стремления к достижению успеха, тем ниже мотивация к защите.

Корреляционный анализ показывает положительную корреляцию между мотивацией к успеху и стратегией избегания конфликтов ($r = 0,557$, $N = 48$, $p < 0,001$): чрезмерное стремление к успеху вызывает как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению результата, так как сильное стремление к успеху характеризуется скромной надеждой на успех (Т. Элере) и избегание вполне соответствует таким ситуациям.

Имеется отрицательная связь между стремлением к успеху и стратегией соперничества ($r = -0,667$, $N = 48$, $p < 0,001$), а также

между мотивацией избегания неудач и стратегией сотрудничества ($r = -0,399$, $N = 48$, $p < 0,01$), т.е. при слабой мотивации на успех испытуемые чаще прибегают к принуждению, жестко контролируют действия противника, давят на него, провоцируют на непродуманные шаги и ошибки, а при низкой мотивации к защите, т.е. не боятся неудач, применяют стратегию, которая приводит участников ситуации к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Библиографический список

1. Камнева, Е. В. Ценностные представления студентов с различной мотивационной направленностью / Е. В. Камнева, Р. А. Ширванов // Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста. Вып. 2. — Тула : ТулГУ, 2012. — С. 31—41.
2. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс. — Минск : ООО Попурри, 2001. — 848 с.
3. Скотт, Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д. Г. Скотт. — Киев : Внешторгиздат, 1991. — 208 с.
4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 256 с.

Е. В. Камнева

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Проблема психологического времени особо актуальна в настоящее время, характеризующееся ускорением темпа жизни, увеличением объема получаемой информации, необходимостью непрестанно адаптироваться к быстро изменяющемуся миру. В последние годы широко обсуждается проблема неумения молодых людей ценностно распоряжаться временем жизни, выстраивать временную перспективу.

Временная перспектива представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров, и которая рассматривается нами как последовательность событий с определенными интервалами между ними, представленных в сознании человека в некоторый конкретный момент времени, включающая в себя ретроспективу, открытое настоящее, будущую перспективу и характеризующаяся протяженностью, насыщенностью, структурой и реалистичностью (Камнева, 2002).

Единицей временной перспективы является событие, под которым подразумевается некоторое конкретное изменение, происходящее мгновенно или достаточно быстро и которое характеризуется дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с обстоятельствами жизни. Основными условиями отнесения события к системе временной перспективы является перцептивно-эмоциональная яркость переживания субъектом происшедшего, происходящего или будущего события и/или важность его включения в «историю жизни» личности (Ананьев, 1977). Жизненные ситуации, отражаясь в самосознании, трансформируются во внешние и внутренние события временной перспективы. Жизненная ситуация анализируется в качестве фрагмента среды, т.е. внешних обстоятельств жизнедеятельности, с которыми непосредственно контактирует человек.

В системе «человек — жизненная ориентация» возможны

различные способы взаимодействия этих подсистем, но два основных — субъектный и объектный. Относительно субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях выделяют следующие типы взаимодействия личности с самим собою и внешним миром: адаптирующий интернальный (преобразователь), адаптирующий экстернальный (гармонизатор), адаптивный интернальный (пользователь), адаптивный экстернальный (потребитель) (Коржова, 2002).

На специфику жизненных ориентаций влияет целостность — дискретность восприятия своей жизни, локус контроля, общая направленность жизнедеятельности, с полюсами «от себя» и «к себе» и др. Возможны различные варианты взаимодействия с жизненной ситуацией: изменяясь или стабилизируясь.

Выстраиваемая в молодости жизненная стратегия, которая определяется как приведение в соответствие своей личности, характера, индивидуальности с выбранным способом самореализации в обществе, среди других людей, опирается на временную жизненную перспективу, создаваемую на этапах от дошкольного до юношеского возраста (Камнева, 2006).

В исследовании приняли участие 100 респондентов (студенты 1—4-го курсов Финансового университета). Исследование субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях проводилось с помощью «Опросника жизненных ориентаций» Е.Ю. Коржовой. Временная перспектива исследовалась при помощи модифицированной нами методики ситуативной каузометрии А.А. Кроника.

Анализ результатов «Опросника жизненных ориентаций» показал, что более половины испытуемых принадлежит к «чистым» типам (60 % испытуемых), похожие данные получены и Е.Ю. Коржовой. В целом четыре типа представлены следующим образом: 12 % испытуемых относятся к типу «преобразователей»; 21 % — к типу «гармонизаторов»; 16 % — к типу «пользователей»; 11 % — к типу «потребителей» жизненной ситуации.

Для «преобразователей» жизненной ситуации список событий начинается с события своего рождения. Во временной перспективе «преобразователей» преобладает открытое настоящее, события настоящего наиболее значимы, также значительны события прошлого, являющиеся в основном важными и переломными («любил весь мир», «первое разочарование в людях», «написал первое стихотворение» и т.п.). Среди событий по сфере принад-

лежности наиболее частотны события, связанные с изменениями в мыслях, ценностях, т.е. внутренние события, что объясняется особенностями данного типа: стремлением к самосовершенствованию, временной компетентностью, т.е. умением жить «здесь-и-сейчас», ориентироваться в настоящем. Отмечается также преобладание позитивных событий в перспективе, что соответствует высоким показателям трансситуационной подвижности, означающей позитивное отношение, как к себе, так и к своему жизненному пути, особенно к событиям своего внутреннего мира. Протяженность временной перспективы в среднем равна возрасту респондентов (18—25 лет). Прошлое, настоящее и будущее взаимосвязано.

У «гармонизаторов» преобладает настоящее, события которого наиболее значимы, также значительны события ближайшего будущего, являющиеся в основном важными и яркими («выйду замуж», «буду счастливой», «мы вместе», «первое свидание», «рост карьеры» и т.п.). Среди событий по сфере принадлежности наиболее частотны события, связанные с изменениями в семье, работе. Характерной особенностью данной группы является наличие событий, связанных с изменением работы и/или места жительства. Почти у всех представителей этой группы (86 %) представлены события утраты, что объясняется высоким уровнем трансситуационного творчества и низким уровнем трансситуационного контроля, особенностью данного типа — способностью извлекать уроки из своих промахов. Можно отметить также преобладание позитивных событий в перспективе, что, впрочем, соответствует достаточно высоким и средним показателям трансситуационной подвижности, означающей позитивное отношение, как к себе, так и к своему жизненному пути. Протяженность временной перспективы составляет в среднем 20 лет, причем прошлое составляет в среднем 15 лет и 5 лет — будущее. Прошлое, настоящее и будущее в большинстве случаев взаимосвязано.

Во временной перспективе «пользователей» преобладает прошлое, события настоящего и будущего незначительны или отсутствуют совсем. События представлены важными и яркими («экзамены в школе», «последний звонок», «поездка в деревню»). Можно отметить также наличие, как позитивных событий, так и негативных событий в перспективе. Протяженность временной перспективы составляет в среднем 16 лет.

У «потребителей» также преобладает прошлое, события которого наиболее значимы, события настоящего и будущего незначительны. События представлены важными и яркими («начало семейной жизни», «учеба в институте», «поездка за границу»). Можно отметить также преобладание позитивных событий в перспективе. Протяженность временной перспективы составляет в среднем 30 лет.

Таким образом, выявлены отличия в характеристиках временной перспективы респондентов в зависимости от типов субъект-объектных ориентаций личности. «Преобразователи» характеризуются ориентированностью на настоящее, структурированностью перспективы, присутствием всех категорий событий. «Гармонизаторы» также направлены на настоящее, но для них значимо и будущее. Перспектива в основном представлена важными и яркими событиями. «Пользователи» и «потребители» отличаются неструктурированностью перспективы, ориентированностью на прошлое, в основном яркими событиями, причем позитивные события преобладают. У всех выделенных групп имеются отличия в протяженности временной перспективы и ее составляющих.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — Москва : Наука, 1977. — 380 с.
2. Камнева, Е. В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта (в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет) : дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Камнева. — Тула, 2002. — 191 с.
3. Камнева, Е. В. Особенности характеристик временной перспективы в молодости // Известия ТулГУ. Серия «Психология». — 2006. — Вып. 6. — С. 32—41.
4. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена ; Союз, 2002. — 338 с.

И. Н. Карицкий

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПАРАДИГМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В 1978 г. М. Гросс ввел в научный и публичный дискурс понятие психологического общества как особый тип социальной организации. В последние десятилетия западное общество, как само собой разумеющееся, полагает себя в качестве общества психологического (Gross, 1978). В 2006—2008 гг. это представление было примерено И. Сироткиной и Р. Смитом к российскому обществу (Сироткина, Смит, 2008). Среди ведущих критериев психологического общества — существенный и постоянный рост количества и видов психологических практик. Хотя в плане исследования конкретного вида психологической практики (саморегуляция, профилактика, консультирование, терапия, личностный рост и т.д.) произведена большая эмпирическая и теоретическая работа, психологическая практика как целостное явление проанализировано недостаточно. Значительный эвристический и во многом недооцененный потенциал для этого анализа предоставляет культурно-деятельностный подход, например, в отношении репрезентации внутренней структуры психологической практики (Карицкий, 2002; 2007).

Психологическая практика — явление многомерное, но, по крайней мере, три ее условных «измерения» выражают в наибольшей степени ее содержание. Эти «измерения» — вертикальная, горизонтальная и динамическая структура практики. Вертикальное измерение представляет уровневую структуру оснований психопрактики. Основания психологических практик — это те методологические, теоретические, практические представления и схемы действия, социальные или личностные потребности, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в этих практиках используются или существенным образом влияют на них. Уровневая структура психики и деятельности в различных вариациях представлена у Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, М.С. Роговина, Ф.Е. Василюка и многих других отечественных исследователей (Василюк, 1988; Выготский, 1983; Леонтьев, 1983; Залевский, 2006). В верти-

кальной структуре психопрактики, как и в любой деятельности, представлены следующие основания: мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные, действенные и феноменальные.

Мотивационные основания психологической практики составляют совокупность тех общественных, групповых и индивидуальных потребностей, мотивов и целей, которые актуально иницируют данную практику (практику в целом как особое направление или данный конкретный психопрактический процесс), формируют ее и задают ее прочее содержание, в том числе содержание других оснований, аспектное и динамическое содержание. Концептуальные основания представлены совокупностью всех дескрипций, концептов и их систем (представлений, теорий), которые обосновывают данную практику и наблюдаемые в ней феномены, используются в ней или существенно с ней связаны. Реляционные основания представляют собой множество ценностей, норм и оценок, которые формируют отношение к феноменальному пространству данной психологической практики, к выделяемым психопрактическим проблемам и способам их решения, а также сами эти отношения. Методологические основания психологических практик — это знания о том, как действовать для достижения целей этих практик и чем руководствоваться в этих действиях, т.е. это способы осуществления практики и их концептуальные, феноменальные и иные ориентиры. Методологические основания психологической практики задают ее структуру как непосредственной деятельности, направляют и организуют процесс этой деятельности. Существенным элементом методологических оснований психологической практики являются ее собственно методологическое (в узком смысле — прикладное), психотехнологическое, психотехническое и методическое содержание (Карицкий, 2002, 2007).

Практические основания представляют собой реальные способности, навыки и умения, необходимые для практических действий в данной системе, без них практика не может состояться. Практические основания подразделяются по уровням и сферам практических действий. Орудийные (или инструментальные) основания — это психологические и иные средства, которые используются в психопрактике для достижения ее целей (результатов). Действенные основания представлены всем многообразием взаимодействия, осуществляемого между субъектом и объектом практики и,

прежде всего, действиями субъекта практики. Это то, чем практика непосредственно дана в восприятии, то, что лежит на внешнем плане и через что практика демонстрируется и проявляется. Если большая часть оснований практики скрыта для внешнего наблюдателя в субъективном пространстве, то действенные основания, наоборот, открыты для внешнего наблюдения, но нуждаются для своей адекватной интерпретации в понимании скрытых субъектных оснований. Феноменальные (объектные) основания психологической практики — это совокупность психических, психологических, психосоматических и социально-психологических явлений, которые психологическая практика выделяет, с которыми непосредственно работает, на которые воздействует, которые интерпретирует, концептуализирует и т.п. Каждая практика имеет дело со своим набором феноменов, со своим специфическим феноменальным пространством: психофизиологические — с психосоматикой, бихевиоральные практики — с поведенческими паттернами, психоаналитические — со свободными ассоциациями, сновидческой реальностью, когнитивистские — с ментальными дескрипциями и отношениями, трансперсональные — с мистическими переживаниями и т.п. (Карицкий, 2002, 2007).

Горизонтальная структура психологической практики (ее аспектное содержание) задана с уровня мотивационных оснований, отсюда определяется вид психопрактической деятельности и совокупность действий, необходимых для достижения цели. Под психопрактическими аспектами понимаются существенные, относительно самостоятельные части психологической практики как деятельности, в которой они выступают как ее действия, подчиненные определенным целям (задачам). Другими словами, психопрактический аспект — это то содержание психопрактики, которое организовано ее определенной внутренней целью. Полный спектр психопрактических аспектов состоит из нескольких десятков видов действий, которые подразделяются на деятельностнообразующие и дополнительные. Деятельностнообразующие психопрактические аспекты — это те виды действий, которые при генерализации образуют основные виды психологических практик и смежных видов деятельности. Под генерализацией мы здесь понимаем превращение определенного психопрактического аспекта в ведущую деятельность, обусловленную целью практики, тогда как другие психопрактические аспекты становятся подчиненными ему. К дея-

тельнонообразующим психопрактическим аспектам относятся регуляционный, профилактический, тренинговый, развивающий, консультационный, терапевтический, диагностический, обучающий, обеспечивающий, дополнительные включают в себя несколько десятков аспектов.

Динамическое «измерение» психопрактики представлено личностной, групповой и системной динамикой. Предложенная структура психологической практики в парадигме деятельностного подхода позволяет производить множественные классификации практик, а также выступает основанием для сравнительного анализа и экспертизы психологических практик.

Библиографический список

1. Василюк, Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 27—37.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 3 / Л. С. Вготский. — Москва, 1983. — 368 с.
3. Залевский, Г. В. О научном наследии М. С. Роговина // Методология и история психологии. — 2006. — Вып. 2. — С. 99—102.
4. Леонтьев, А. Н. Избр. психол. произведения : в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. — Москва, 1983. — 320 с.
5. Карицкий, И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик / И. Н. Карицкий. — Москва ; Челябинск, 2002. — 258 с.
6. Карицкий, И. Н. Субъект в психологическом исследовании // Вестник университета (Государственный университет управления). — 2007. — № 8. — С. 88—93.
7. Сироткина, И. Е. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России / И. Е. Сироткина, Р. Смит // Методология и история психологии. — 2008. — Вып. 3. — С. 73—90.
8. Gross, M. The Psychological Society / M. Gross. — New-York, 1978. — 369 p.

А. С. Колобанов

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ И ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Способность к самоуправлению неразрывно связана с учебной деятельностью студентов, с их будущей профессиональной деятельностью, а также со всей жизнедеятельностью в целом. Высокий уровень развития способности к самоуправлению способствует продуктивному достижению личностно значимых успехов и целостному развитию личности. Проблема способности к самоуправлению у студентов связана и со спецификой периода студенчества, когда повышаются требования к навыкам обучающихся самостоятельно организовывать свою жизнь и учебную деятельность. Современные стандарты подготовки студентов предполагают наличие у них самостоятельности, развитие которой неразрывно связано с развитием способности к самоуправлению. К системе ценностей студентов — будущих педагогов также предъявляются требования, соответствие которым способствует развитию профессионально важных качеств педагога. Исследование взаимосвязей самоуправления с другими психическими явлениями позволяет определить системные связи, что является новым фундаментальным научным знанием. Исходя из вышесказанного, можно сказать, что исследование способности к самоуправлению у студентов университета — будущих педагогов является актуальной задачей, так как данная способность связана со многими аспектами педагогической деятельности, а исследование системных связей позволяет получать фундаментальное знание.

Под самоуправлением Н.М. Пейсахов понимает способность личности ставить перед собой дальние цели, прогнозировать будущие результаты, выдвигать критерии оценки качества, самостоятельно планировать свои поступки и действия, а также извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него поправки (Ишков, 2004). В общем же виде самоуправление Н.М. Пейсахов определяет как целенаправленное изменение, где цель себе ставит сам человек, управляющий своими формами ак-

тивности (общение, поведение, деятельность и переживания). Н.М. Пейсахов также отмечает, что самоуправление является творческим процессом, так как оно связано с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, с необходимостью постановки новых целей, поисков новых решений и средств достижения целей (Пейсахов, 1991).

Вопрос о ценностях и смыслах личности многогранен и объединяет в себе множество подходов. Большинство исследователей связывают ценностную направленность личности с вопросом о мотивации, потребностях, направленности, мировоззрении (Серый, 1999). Ценностные ориентации личности влияют на постановку целей, выбор средств достижения целей, что оправдывает предположение о взаимосвязи способности к самоуправлению и ценностных ориентаций личности. Ценностно-смысловая сфера личности неразрывно связана с вопросом о личностных качествах педагога. Этим вопросом занимались такие ученые, как Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.К. Маркова и другие исследователи (Зимняя, 2000).

С целью проверки предположения о наличии взаимосвязи способности к самоуправлению и ценностей студентов — будущих педагогов нами проведено исследование, в котором приняли участие студенты вторых курсов Шуйского филиала Ивановского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Численность выборки составила 53 человека. Исследование проводилось в начале учебного года, поэтому исследуемые — недавние первокурсники, для которых актуально развитие как способности к самоуправлению, так и ценностно-смысловой сферы.

Для изучения уровня развития способности к самоуправлению была выбрана методика М.Н. Пейсахова «Способность к самоуправлению» и методика В.И. Андреева, они позволяют оценить как общий уровень развития способности к самоуправлению, так и уровень развития каждого из звеньев способности к самоуправлению.

Для исследования ценностных ориентаций исследуемых была выбрана методика И.Г. Сенина «Опросник терминальных ценностей». Данная методика позволяет оценить выраженность каждой из восьми терминальных ценностей (1. Собственный престиж, 2. Высокое материальное положение, 3. Креативность, 4. Активные социальные контакты, 5. Развитие себя, 6. Достижения, 7. Духов-

ное удовлетворение, 8. Сохранение собственной индивидуальности), а также выраженность жизненных сфер и каждой из ценностей в сферах жизни человека (1. Сфера профессиональной жизни, 2. Сфера обучения и образования, 3. Сфера семейной жизни, 4. Сфера общественной жизни, 5. Сфера увлечений).

Исходя из значимости каждой из ценностей по отношению к способности к самоуправлению и личности педагога, для исследования взаимосвязи были выбраны пять ценностей (Креативность, Развитие себя, Достижения, Духовное удовлетворение, Сохранение собственной индивидуальности), которые выбраны.

Исследование взаимосвязи способности к самоуправлению и ряда терминальных ценностей осуществлено с использованием метода ранговой корреляции Спирмена, в результате чего получены две значимые корреляции (обе положительные). Во-первых, значимой была корреляция между способностью к самоуправлению (по методике В.И. Андреева) и показателем выраженности ценности «Достижения» ($r = 0,34$, $p < 0,05$); во-вторых, между способностью к самоуправлению (по методике В.И. Андреева) и показателем выраженности ценности «Духовное удовлетворение» ($r = 0,32$, $p < 0,05$). Значимых корреляций между показателями развития способности к самоуправлению в методике М.Н. Пейсахова и показателями выраженности каких-либо ценностей не обнаружено. А такие ценности как «Креативность», «Развитие себя» и «Сохранение собственной индивидуальности» не были связаны с какими-либо показателями самоуправления.

На основании результатов проведенного исследования можно говорить о наличии взаимосвязи между способностью к самоуправлению и такими ценностями, как «Достижения» и «Духовное удовлетворение». Полученные результаты исследования способствуют пониманию специфики взаимосвязи способности к самоуправлению и содержанием ценностно-смысловой сферы личности, а также дают новое знание о системных связях. Результаты исследования в совокупности будут применены в разработке и реализации программы, направленной на развитие способности к самоуправлению у студентов университета — будущих педагогов. Реализация включенного в программу ценностно-смыслового блока будет способствовать развитию способности к самоуправлению.

Библиографический список

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Логос, 2000. — 384 с.
2. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография / А. Д. Ишаков. — Москва : АСВ, 2004. — 224 с.
3. Пейсахов, Н. М. Практическая психология / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. — Казань : КГУ, 1991. — 120 с.
4. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. — Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. — 92 с.

Благодарность

Выражаю благодарность своему научному руководителю **Зобниной Татьяне Венеровне**, доктору психологических наук, за помощь в организации и проведении исследования способности к самоуправлению у студентов университета.

В. В. Колосова

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА И ФЕНОМЕН ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Одно из смысловых значений социальной психологии — это многообразные проявления социальной психики человека, т.е. особенности психических процессов, свойств, состояний, моделей поведения в ситуациях группового или массового взаимодействия. Иными словами, социальная психология — это не только совокупность научных теорий и данных экспериментальных исследований, — это все многообразные проявления реальной повседневной жизни, наполненной межличностными отношениями, социальными характерами, опытом управления, культурными особенностями и противоречиями. Современник грандиозных политических и социально-экономических событий российской истории Г.И. Челпанов писал: «Огромные социальные проблемы, выдвигаемые жизнью, потребуют изучения социальной психологии. ...Не природа, а человек и его социальная структура будет главным предметом научного интереса» (Челпанов, 1926, с. 4).

Анализируя состояние и задачи современной российской социальной психологии, следует отметить, что обострившиеся проблемы нашего времени: имущественное расслоение, коррупция и бюрократизм, психологическая безопасность, кризис морали, культуры, преступность, высокая смертность и низкая рождаемость — феномены, требующие научного осмысления и социально-психологического анализа. Внутренняя логика развития психологической науки привела к необходимости расширения ее объекта изучения для исследования социальных представлений россиян в условиях культурной травмы, нравственного идеала как индикатора психологического состояния общества, динамики ценностных ориентаций личности, жизнестойкости общества, революций современного мира. В перечне вопросов, которые выдвигает само время — психологические последствия социально-экономических реформ и демократизации общественной жизни, динамика протестных настроений, социальные, правовые, моральные представления россиян, восприятие ими новых социальных групп.

Изменение общей траектории развития социальной психоло-

гии как науки наблюдается в актуализации исследовательского интереса к социальной психологии личности. Традиционно взаимосвязь личности и общества является ключевой проблемой социальной психологии. Речь идет о попытке установления смысла и значения происходящих изменений реальной ситуации, о новых моделях социального поведения, персональной системе ценностей, позитивных и негативных влияниях современного мира. Новое социальное пространство характеризуется наличием не только ряда серьезных кризисов (экономическим, политическим, экологическим, информационным), но и изменением функционирования общества, группы и личности. И европейская (С. Московичи, А. Тешфел, Р. Харре) и российская психология (Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Н.П. Шихирев), сохраняя свою давно сформулированную ориентацию, акцентируют внимание на изменении объекта исследования и на поиске новых подходов к анализу социальных изменений (Андреева, Донцов, 2002). Эта позиция разделяется ведущими зарубежными и российскими исследователями, и реализуются в практике социально-психологических исследований.

Среди них — опыт социально-психологического исследования личности, как субъекта социальных отношений, составляет значительную часть социально-психологического знания. На наш взгляд, вопросом, заслуживающим обсуждения, является включение курса «Социальная психология личности» в учебные планы по всем гуманитарным направлениям подготовки. Известные специалисты (Белинская, Тихомандрицкая, 2001) отмечают, что социальная психология личности как область социально-психологических исследований, несомненно, сложна для систематического изложения. Возможным выходом из этой ситуации является выбор смыслового понятия, в контексте которого будет происходить анализ психологии личности. Смысловыми ключевыми понятиями могут быть «социализация», «межличностные отношения», «социальная идентичность», «влияние», «социальные установки», «ценностные ориентации». Последнее понятие представляется наиболее важным, т.к. рассматривается нами как основание оценок личностью окружающей действительности и ориентации в ней. Проблемой, вызывающий постоянный интерес студенческой аудитории, является современная информационная среда. Результаты исследований Интернет-коммуникаций позволяют рассматривать их как средство и как среду социального развития личности.

Сложившееся представление о нецелесообразности гуманитарного знания (и образования) сегодня требует пересмотра структуры, оценки и объема гуманитарного знания в формате профессиональной подготовки специалиста и гражданина как субъекта социально-экономических изменений общества. Во всем цивилизованном мире отмечается изменение роли и структуры гуманитарного знания как знания, развивающего интеллект, помогающего понимать происходящее, усваивать уроки прошлого, быть подготовленным и востребованным в будущем. Практика показывает, что модернизация производства и переход на современные наукоемкие технологии рождает потребность в специалистах, обладающих социальной и социально-психологической компетентностью как надежным инструментом творческой самореализации человека и эффективности деятельности. Специалист, востребованный сегодня на рынке труда, умеет гибко реагировать на изменения окружающей среды, мотивирован на постоянное обучение и переобучение, обладает знаниями и практическими способами решения возникающих проблем.

Все это делает учебную дисциплину «Социальная психология» одним из компонентов в образовательном процессе подготовки выпускников негуманитарных специальностей и направлений. Согласование фундаментальности образования и новой парадигмы в образовании, предусматривающей компетентностный подход с его профессионализацией, позволит выпускнику обладать необходимой совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций, формировать нравственные и правовые ориентиры, принимать ответственные социально-экономические и политические решения. Изучение феноменологии социальной психологии, включает в себя также обучение технике групповой работы, различным формам интерактивной и самостоятельной работы. В рамках данного курса разработаны психологические тренинги, круглые столы и диспуты, направленные на вовлечение обучающихся в обсуждение сложных, неоднозначных характеристик современной личности. Модульные методики построения образовательных программ позволяют, с одной стороны, углубляться в изучаемое явление, а с другой стороны, перейти к комплексному анализу социальных процессов, событий, ситуаций, отношений и поведения людей. Проводимые нами опросы студентов перед началом изучения учебной дисциплины «социальная психология» о ее социальной

роли в современном обществе отражают интуитивные ожидания и потребности обучающихся «о знании, помогающем понять, увидеть, ориентироваться в социуме», о «приобретении информации и полезных сведений» о лидерах и аутсайдерах, правилах общения и причинах нарушений во взаимодействиях, о стереотипах и ошибках восприятия.

В условиях новой российской социально-экономической и политической системы полезно знание психологии и возрождение научных позиций психологии, заложенных разносторонней деятельностью Г.И. Челпанова. Социальная психология, имеющая длительную традицию изучения сложных проблем социальной реальности, обладает большим научным потенциалом для разработки прикладных технологий и фундаментальных исследований актуальных проблем общества.

Библиографический список

1. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — Москва, 2001. — 301 с.
2. Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — Москва, 2002. — 335 с.
3. Челпанов, Г. И. Социальная психология или «условные рефлексы?» / Г. И. Челпанов. — Москва ; Ленинград, 1926. — 38 с.

О. А. Кондрашихина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Анализ проблемы. Проблема «психологического здоровья» является интенсивно разрабатываемой в современной психологии. В научных исследованиях можно обнаружить различные подходы к изучению данного феномена. Исследуются основания дифференциации понятий «психическое» и «психологическое здоровье», формулируются дефиниции категории «психологическое здоровье» человека. В частности, И.В. Дубровина пишет: «...термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» (Дубровина, 2004), Психологическое здоровье как динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи рассматривает О.В. Хухлаева. В.Э. Пахальян делает акцент на состоянии внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе. И.А. Баева полагает, что психологическое здоровье человека зависит от возможности человека адаптироваться к особенностям своего поведения, к содержанию собственной психики, через осознание своего отношения к самому себе и самооценку своих поступков, мыслей, чувств.

Что же касается феномена неопределенности, то его исследования как имманентной характеристики существования человека весьма многочисленны. Современный мир характеризуется процессами постоянных изменений в социуме, политике, экономике. Обратной стороной прогресса становятся постоянные новшества, нестабильность, неопределенность, в результате чего человек не успевает адаптироваться к новым условиям и приспособиться к ним. В современном мире ситуации неопределенности связаны не только с витальными потребностями человека; повышается значи-

мость ситуаций неопределенности, связанных с информационными, межличностными, ролевыми, профессиональными факторами. Восприятие их чаще всего негативное. Как отмечает А. Маслоу, «...среднестатистический взрослый представитель нашей культуры стремится к тому, чтобы жить в безопасном, стабильном, организованном, предсказуемом мире, в мире, где... исключены опасные неожиданности, беспорядок и хаос...» (Маслоу, 1999). Однако очень часто ситуации неопределенности содержат в себе потенциальные возможности, устраняют негативную предопределенность, раскрывают новые жизненные горизонты.

Степень психологического здоровья во многом определяется тем, насколько хорошо себя чувствует человек в состоянии неопределенности. Д. Хломов и Е. Калитиевская отмечают: «С позиций психологии, здоровье — это способ выйти за пределы своей биологической, социальной и даже психологической детерминированности, выступая субъектом своей жизни в изменяющемся мире. В гештальт-подходе это означает способность к творческому приспособлению, к конструктивному поиску в ситуации неопределенности» (Хломов, Калитиевская, 2007). А. Маслоу, например, считал, что «всех психологически здоровых людей объединяет одна общая особенность: всех их влечет навстречу хаосу, к таинственному, непознанному, необъясненному» (Маслоу, 1999). Конечно, необходимо учитывать степень неопределенности и ее экзистенциальную значимость. Неопределенность обыденных ситуаций жизни вряд ли можно сопоставлять с ситуациями, где речь идет о жизни людей. Ожидать всегда только позитивной эмоциональной реакции на неопределенность, связывать эту реакцию с психологическим здоровьем было бы неверно. Но в целом психологически здоровые люди, обладающие большим потенциалом адаптации, легче переносят новые, неопределенные условия, неопределенность не вызывает у них выраженного стресса, они могут более объективно оценивать степень неопределенности, угрозы, которые она несет, возможность преодоления неопределенности. Кроме того, психологически здоровые люди легче принимают ту неопределенность, которую можно отнести к непреодолимой неопределенности человеческого существования.

Цель исследования — определение связи между психологическим здоровьем и способностью личности к конструктивной активности в условиях неопределенности.

Методика и результаты исследования

В корреляционном исследовании принимали участие студенты-психологи 1-го и 2-го курсов очной и заочной форм обучения Севастопольского городского гуманитарного университета (97 чел., возраст 18—25 лет). Использовались психодиагностические методики: 1) Шкала толерантности к неопределенности Баднера, переработанная и валидизированная в 2014 г. (Корнилова, Чумакова, 2014); 2) Опросник уровень невротизации (Л.И. Вассерман). Опросник был создан в 1999 г. в НИПНИ им. Бехтерева на основе шкалы «невротизация» опросника «Уровень невротизации и психопатизации».

Были получены среднегрупповые показатели интолерантности к неопределенности ($31,3 \pm 6,1$) и толерантности к неопределенности ($29,5 \pm 5,0$), что в целом сопоставимо с данными, полученными Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой (2014). Однако интересным является факт превышения показателей интолерантности к неопределенности над толерантностью в обследованной нами выборке. Для обследованных нами студентов характерно преобладание избегания неопределенности, страха перед ней и стремления к ясности (интолерантность к неопределенности) над принятием условий неопределенности, умением действовать в них (толерантность к неопределенности).

Что касается уровня невротизации, то полученные по опроснику коэффициенты имеют значительный разброс по выборке — $24,1 \pm 39$; была выявлена группа испытуемых со значительной склонностью к невротизации, а также группа студентов, для которых свойственны очень низкие проявления невротизации. В целом вероятность наличия невротизации колеблется в данной выборке от высоких до низких значений (0,85—0,06).

Оценка взаимосвязи между уровнем невротизации личности и толерантностью/интолерантностью к неопределенности осуществлялось при помощи коэффициента корреляции Пирсона. Значимая корреляция имеет место только между толерантностью к неопределенности и вероятностью отсутствия невротизации ($r = 0,23$, $p < 0,05$). Таким образом, подтверждены наши предположения о том, что способность спокойно воспринимать ситуации неопределенности, относиться к ним, как к ситуациям вызова, а не как к беде или катастрофе, характеризует психологически здоровую личность. Дополнительного исследования с увеличением объ-

ема и разнородности выборки требует изучение корреляции между интолерантностью к неопределенности и уровнем невротизации.

Выводы. С одной стороны, психологически здоровые люди легче принимают тот факт, что они живут в мире вероятностей, они умеют отличать неопределенность, которую можно преодолеть, от той неопределенности, которую стоит только принять, так как сделать свою жизнь полностью подконтрольной не в состоянии даже самая психологически развитая личность. С другой стороны, сама реализация конструктивной активности в ситуации неопределенности ведет к развитию, самоактуализации и совершенствованию личности, повышает адаптивные возможности субъекта и тем самым способствует повышению уровня его психологического здоровья.

Библиографический список

1. Корнилова, Т. В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова // Экспериментальная психология. — 2014. — № 1. — С. 92—110.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — Санкт-Петербург : Евразия, 1999. — 478 с.
3. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — Санкт-Петербург : ТЦ «Сфера», 2004. — 592 с.
4. Хватова, М. В. Методологические основы изучения акмеологических ресурсов психологического здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». Т. 102. — 2011. — № 10. — С. 82—93.
5. Хломов, Д. Клинический поход в гештальт / Д. Хломов, Е. Калитевская // Гештальт. Ч. 1. — 2007. — С. 1—12.

М. А. Копейкина, И. А. Мещерякова

АФФЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ МАТЕРИНСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

Большая часть современных исследований, затрагивающих тему материнства, концентрирует внимание на изучении влияния матери на ребенка, фактически рассматривая женщину как часть системы «мать—дитя». Мать как отдельный субъект со своим внутренним миром интересует исследователей гораздо реже. Однако не вызывает сомнений, что, являясь одним из важнейших этапов в жизни женщины, материнство не может не оказывать глубокое влияние как на ее жизненную ситуацию, так и на ее внутренний мир. В сложной и многогранной жизненной ситуации матери выделим две важные для нас проблемные области: первая вбирает в себя все, что касается самого ребенка (его действий, состояния, развития, здоровья и т.д.); вторая связана с отношениями матери и ребенка. Естественно, обе находят отражение в переживаниях матери. По мнению Л.С. Выготского, переживания являются основной единицей сознания человека, в которой «в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается... с другой стороны, представлено то, как я переживаю это». Кроме того, переживание является силой, направляющей поведение человека (Выготский, 1983). При этом переживание, помимо прочих аспектов включает в себя аффективную и ментальную стороны, т.е. в процессе переживания у нас возникают не только чувства и эмоции, но также мысли по поводу происходящего. Изучение переживаний матерей по поводу своих детей позволяет более четко представить структуру и особенности материнского проблемного поля, а также, на основе полученных результатов, планировать и проводить психодиагностическую и консультационную работу с матерями в области их отношения к собственным детям.

В своем исследовании мы анализировали смысловое содержание материнских переживаний и эмоциональную окраску. Наряду с другими методами применялись анкетирование и специально разработанная форма рефлексивного дневника «Материнские переживания», где испытуемые в течение месяца ежедневно регистрировали свои переживания, имеющие отношение к ребенку

(Копейкина, 2014). Матери подробно описывали каждое такое переживание; отмечали его продолжительность; указывали все испытанные в связи с этим переживанием чувства и эмоции, оценивая их по 5-балльной шкале: от «очень слабое» до «очень сильное». В исследовании приняли участие 25 замужних женщин, имеющих детей в возрасте от 3 до 10 лет. Часть испытуемых вела сразу два дневника (описывая свои переживания относительно двух детей); одна из матерей, имеющая троих детей, вела соответственно три дневника переживаний. Таким образом, в общей сложности мы смогли проанализировать содержимое 33 материнских рефлексивных дневников.

За время участия в исследовании испытуемые, в среднем, фиксировали от 1 до 5 переживаний в день (среднее значение по всем испытуемым — 3,2). При этом на каждое переживание указывалось в среднем 2,3 эмоции/чувства. В общей сложности за весь период исследования испытуемыми было упомянуто около 80 «наименований» эмоций и чувств. Все они в процессе анализа были объединены в 27 кластеров, включающих близкие друг к другу чувства и эмоции, различающиеся некоторыми оттенками либо интенсивностью. Так, например, в одном из кластеров были объединены стыд, застенчивость и неловкость, а в кластере «гнев» — ярость, злость, раздражение, возмущение и гнев. Среди перечисленных испытуемыми чувств и эмоций самыми распространенными оказались радость (740 упоминаний), страдание (389 упоминаний) и чувство вины (362 упоминания). Во всех без исключений дневниках встречаются указания на радость и на печаль, достаточно часто упоминаются вина, гнев, раздражение (в 32 случаях из 33), удивление (31 из 33). Довольно редко испытуемые указывали на чувство ревности (в 3 дневниках из 33), отвращения (6 из 33), презрения (7 из 33), уважения (7 из 33). Вероятно, уважение и ревность чаще переживаются по отношению к взрослым людям, нежели к ребенку. Что же касается отвращения и презрения, то отношения между матерью и ребенком, как правило, настолько тесны, что мать не направляет на свое дитя подобные чувства (или же, возникнув, они подавляются, искажаются защитными механизмами психики). В целом матери испытывают по поводу своих детей как отрицательные, так и положительные эмоции примерно в равных пропорциях (Копейкина, 2014).

Между субъективной оценкой собственной эмоциональности и действительными силой и количеством эмоциональных реакций, а также длительностью переживаний не было обнаружено статистически значимых связей. Отвечая на вопросы небольшой анкеты, предварявшей заполнение дневника, большинство обследованных дали себе оценку «очень эмоциональная», однако, оценивая силу своих ежедневных переживаний, связанных с ребенком, они не так уж часто пользовались высокими и высшими баллами.

В ходе исследования мы сделали попытку сравнить переживания матерей в зависимости от пола и возраста ребенка, от общего количества детей в семье, и выявили некоторые различия, носящие локальный характер. В частности, по поводу опозданий дочерей, соблюдения ими режима дня матери переживают не так интенсивно, нежели по поводу аналогичного поведения сыновей. Есть также фрагментарные различия между переживаниями матерей, имеющих одного ребенка и имеющих нескольких детей.

Помимо перечисления, квалификации и квантификации испытанных переживаний наши испытуемые в конце каждого дня отмечали самое яркое переживание за этот день. Интересно, что переживания, воспринимаемые испытуемыми как самые яркие, в очень редких случаях совпадали с теми, где аффективные реакции имели наибольшую интенсивность, или которым соответствовало максимальное число этих реакций. Таким образом, наиболее яркими переживаниями для нас не всегда становятся те, что были самыми эмоционально насыщенными. Возможно, субъективное ощущение яркости переживания связано с описываемой некоторыми исследователями такой характеристикой переживаний, как *глубина*.

К. Изард утверждает, что материнская любовь — сложное многосоставное чувство, и называет в числе ее компонентов в первую очередь такие эмоции, как радость и интерес (Изард, 1999). Полученные нами результаты говорят о том, что матери нередко испытывают по поводу какой-либо ситуации целый комплекс чувств, порой даже противоречивых. Например, испытуемые указывали на переживание в рамках одной ситуации одновременно радости, любви, интереса, удивления и чувства вины. Отметим также, что достаточно часто встречались диады и триады чувств (эмоций). Так, в дневниках часто встречается сочетание гнева и вины. Матери ощущают себя виноватыми, если «ловят себя» на негативных чувствах в отношении своих детей. Радость и удовле-

творение — другая диада, которая, как правило, появляется в ситуациях, когда ребенок выполняет какое-либо задание либо делает нечто «хорошее» с точки зрения матери. Чувство нежности часто соседствует с чувством любви — это во многих случаях связано с моментами, когда мама с ребенком заняты общим делом, или просто проводят время вместе. Интерес нередко сопровождается радостью и гордостью в ситуациях, когда ребенок демонстрирует какие-либо свои достижения или делает маме сюрприз.

Итак, можно говорить о сложном составе и амбивалентности материнских переживаний. Материнство приносит женщине не только радостные переживания, но и довольно много негативных. Мамы в разнообразных сочетаниях испытывают все базовые эмоции, описанные К. Изардом, а также многие другие эмоции и чувства — от умиления и нежности до презрения, обиды, вины.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. — Москва, 1983. — 338 с.
2. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — Санкт-Петербург, 1999. — 415 с.
3. Копейкина, М. А. Анализ связанных с ребенком материнских переживаний : дис. ... маг. психол. наук / М. А. Копейкина. — Дубна, 2014. — 85 с.
4. Копейкина, М. А. Анализ связанных с ребенком материнских переживаний / М. А. Копейкина, И. А. Мещерякова // Психология третьего тысячелетия: I Международная научно-практическая конференция : сборник материалов. — Дубна, 2014. — С. 97—100.

А. А. Корнеев, Е. Ю. Матвеева, А. Р. Агрис

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННЫХ МЕТОДИК В КОНТЕКСТЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ⁷

В последнее время в мировой психологии наблюдается тенденция к широкому использованию компьютеризованных методик исследования и диагностики состояния высших психических функций (ВПФ). В данной работе мы проводим сопоставительный анализ результатов обследования младших школьников с помощью традиционных качественных методов нейропсихологического обследования и с помощью разработанных нами компьютеризованных методов. Такой анализ может позволить оценить согласованность результатов и показать эффективность новых методик для их дальнейшего использования в качестве инструментов диагностики различных компонентов ВПФ.

В исследовании приняли участие 92 первоклассника (45 мальчиков, 47 девочек, средний возраст — $7,85 \pm 0,4$ года) и 81 третьеклассник (35 мальчиков, 46 девочек, средний возраст — $9,8 \pm 0,35$ года).

Все испытуемые были обследованы с помощью адаптированного для детей 5—9 лет *нейропсихологического обследования* (Ахутина и др., 2012). На его основе были рассчитаны индексы состояния следующих компонентов ВПФ: (1) произвольной регуляции деятельности; (2) серийной организации движений; индексы переработки (3) кинестетической, (4) слухоречевой, (5) зрительной и (6) зрительно-пространственной информации; индексы I блока: (7) замедленного темпа деятельности и (8) гиперактивности.

Были использованы две компьютерные методики, направленные на оценку состояния функций, связанных в первую очередь с I и III блоком мозга — тест *Dots* и компьютерная версия теста «Таблицы Шульте». Обе методики состоят из постепенно усложняющихся проб, что позволяет оценить успешность выполнения при увеличивающейся нагрузке на функции регуляции деятельно-

⁷ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-36-01050.

сти. В качестве основных оцениваемых параметров регистрировались продуктивность/количество ошибок и среднее время ответов испытуемых. Более подробное описание методик изложено в нашей предыдущей работе (Агрис, Матвеева, Корнеев, 2014).

Анализ полученных данных показал улучшение выполнения компьютерных методик от первого к третьему классу (Ахутина и др., в печати). В данной работе мы более подробно рассмотрим корреляции между показателями выполнения компьютерных методик и результатами нейропсихологического обследования.

Корреляционный анализ проводился с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

У первоклассников в тесте *Dots* среднее время ответа испытуемых в самой простой, первой пробе положительно коррелирует с индексами произвольной регуляции деятельности и серийной организации движений ($r = 0,268$, $p < 0,05$ и $r = 0,328$, $p < 0,01$, соответственно), во второй, более сложной пробе этот параметр коррелирует только с индексом серийной организации ($r = 0,273$, $p < 0,01$), а в третьей, самой сложной пробе, напротив, наблюдается небольшая, но значимая отрицательная корреляция времени ответа и индекса произвольной регуляции ($r = -0,241$, $p < 0,022$). Следует подчеркнуть, что значимых корреляций между временем ответа и индексами, относящимися к функциям I и II блоков мозга, не наблюдается. Взаимосвязь продуктивности и оценок состояния различных компонентов ВПФ усиливается по мере усложнения проб. Так, в первой пробе значимых корреляций между продуктивностью (количеством правильных ответов) и нейропсихологическими показателями не обнаружено. Во второй пробе количество правильных ответов значимо отрицательно коррелирует с показателями состояния I блока ($r = -0,276$, $p < 0,01$ и $r = -0,254$, $p < 0,05$ для индексов замедленности и импульсивности соответственно). В самой сложной третьей пробе эти корреляции сохраняются ($r = -0,331$, $p < 0,01$ и $r = -0,255$, $p < 0,05$ соответственно), а также значимыми становятся корреляции с индексами III блока ($r = 0,398$, $p < 0,001$ и $r = -0,345$, $p < 0,01$ для индексов произвольной регуляции и серийной организации соответственно). Также в этой пробе обнаруживаются значимые корреляции между продуктивностью выполнения и переработкой кинестетической ($r = -0,285$, $p < 0,01$) и зрительно-пространственной ($r = -0,341$, $p < 0,01$) информации.

В третьем классе при сопоставлении результатов теста *Dots* и результатов нейропсихологического обследования не обнаружено значимых корреляций между временными параметрами выполнения проб и нейропсихологическими индексами за одним исключением: показатель серийной организации значимо коррелирует со временем ответа в самой простой первой пробе ($r = 0,286$, $p < 0,01$). Одновременно в отношении продуктивности выполнения заданий наблюдается картина, сходная с полученной в первом классе. В наиболее простой пробе продуктивность не коррелирует ни с одним из нейропсихологических показателей, во второй пробе наблюдается корреляция с показателем замедленности ($r = -0,265$, $p < 0,05$), а также, в отличие от первого класса, с показателями произвольной регуляции ($r = -0,277$, $p < 0,05$) и переработки кинестетической информации ($r = -0,232$, $p < 0,05$). В самой сложной третьей пробе продуктивность выполнения значимо коррелирует с индексами I блока мозга ($r = -0,332$, $p < 0,01$ и $r = -0,247$, $p < 0,05$ для показателей замедленности и гиперактивности соответственно), с показателями III блока мозга ($r = -0,369$, $p < 0,01$ и $r = -0,205$, $p < 0,01$ для показателей произвольной регуляции и серийной организации соответственно) и с индексами переработки кинестетической ($r = 0,417$, $p < 0,001$), зрительной ($r = -0,322$, $p < 0,01$) и зрительно-пространственной ($r = -0,273$, $p < 0,05$) информации.

При анализе корреляций выполнения Таблиц Шульте и нейропсихологических индексов в первом классе получены значимые корреляции времени ответа в первых четырех пробах и индексом произвольной регуляции деятельности, причем корреляции усиливаются по мере усложнения пробы (от $r = 0,245$, $p < 0,05$ в первой до $r = 0,387$, $p < 0,001$ в четвертой пробе). Следует отметить значимые корреляции между временем ответа в первой, второй и четвертой (самой сложной) пробах и индексом замедленности ($r = 0,217$, $p < 0,05$, $r = 0,249$, $p < 0,05$ и $r = 0,374$, $p < 0,001$ соответственно) и корреляцию между временем ответа в четвертой пробе и показателем уровня переработки кинестетической информации ($r = 0,245$, $p < 0,05$). В третьем классе показатели произвольной регуляции значимо коррелируют с временем ответов в третьей и четвертой пробах ($r = 0,337$, $p < 0,01$ и $r = 0,298$, $p < 0,01$ соответственно). Также значимыми оказались корреляции показателей серийной организации и времени ответов испытуемых ($r_s > 0,243$,

$p < 0,05$ во всех пробах). Также следует отметить значимые показатели времени ответов в четвертой и пятой пробах с показателями замедленности ($r = 0,252$, $p < 0,05$ и $r = 0,295$, $p < 0,01$) и переработки кинестетической информации ($r = 0,311$, $p < 0,01$ и $r = 0,277$, $p = 0,05$).

Количество допускаемых первоклассниками ошибок в Таблицах Шульте оказалось не значительно связанным с показателями состояния ВПФ. Значимые корреляции отмечаются только в четвертой и пятой пробах с показателями произвольной регуляции деятельности ($r = 0,299$, $p < 0,01$ и $r = 0,373$, $p < 0,001$ соответственно) и индексом переработки зрительно-пространственной информации ($r = 0,222$, $p < 0,05$ и $r = 0,357$, $p < 0,01$ соответственно). В третьем классе корреляции между количеством ошибок и нейропсихологическими показателями практически не наблюдаются.

Полученные данные свидетельствуют о высокой согласованности нейропсихологического обследования и компьютерных методик.

Библиографический список

1. Агрис, А. Р. Состояние работоспособности у первоклассников в норме и при трудностях обучения (по данным компьютерных методик) / А. Р. Агрис, Е. Ю. Матвеева, А. А. Корнеев // Психологические исследования. Т. 7. — 2014. — № 34. — С. 5.
2. Ахутина, Т. В. Возрастная динамика двух вариантов дефицита регуляции активности у младших школьников / Т. В. Ахутина, А. А. Корнеев, Е. Ю. Матвеева, А. Р. Агрис // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014 (в печати).
3. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическое обследование. «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» / Т. В. Ахутина, Н. Н. Полонская, Н. М. Пылаева, М. Ю. Максименко. — Москва : Сфера ; В.Секачев, 2012.

Н. С. Коробова

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИНСТВУ

Широкая распространенность различных эмоциональных расстройств среди беременных и рожениц обуславливает актуальность изучения факторов, оказывающих влияние на эмоциональное состояние женщины в период беременности, родов и в ранний послеродовой период.

Исследованию эмоциональных состояний женщины во время беременности, в родах и в ранний послеродовой период посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных психологов. Многими исследователями отмечается, что на протяжении беременности эмоциональные реакции женщины на внешние и внутренние раздражители многократно изменяются. Беременная женщина очень чувствительна и раздражительна, острее, чем прежде, реагирует на окружающий мир, с трудом справляется с собой. В короткий отрезок времени ее настроение может меняться на прямо противоположное: то она счастлива, бодра, весела, то уже в следующий момент расстроена, огорчена, опечалена.

Как отмечают В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова и И.Ю. Хамитова (Брутман и др., 2010), даже самая желанная беременность окрашивается противоречивым аффектом, в котором одновременно существуют радость, оптимизм, надежда и настороженное ожидание, страх, печаль. Здесь и опасения, и страхи, связанные с предстоящими родами, и неуверенность в своих способностях родить и стать полноценной матерью; и страх за здоровье и судьбу будущего ребенка, обеспокоенность возможным ухудшением материального положения своей семьи, возможным ущемлением личной свободы; и, наконец, переживания своей телесной метаморфозы и связанной с этим сексуальной непривлекательности. Психические состояния беременной женщины сопровождаются изменениями функций нейрогуморальной системы, нейротрофического метаболизма, синтеза ферментов и других биохимических показателей (Коваленко-Маджуга, 1998).

Доминирующие эмоциональные состояния женщины в пери-

од вынашивания ребенка, во время родов и в ранний послеродовой период во многом определяются сформированностью эмоциональной готовности к материнству. Эмоциональная готовность к материнству является важным компонентом общей психологической готовности к материнству и включает в себя эмоциональное восприятие ситуации материнства (состояние комфорта или дискомфорта, доминирующий фон настроения, сопровождавший беременность и процесс взаимодействия с ребенком, чувство удовлетворенности или неудовлетворенности ролью матери), способность к осознанию своих эмоциональных состояний и к поддержанию оптимального уровня эмоционального возбуждения, стрессоустойчивость и т.п. (Брутман и др., 2010).

Особенности эмоциональной сферы женщины, связанные с вынашиванием ребенка и материнством, довольно часто становятся предметом исследования отечественных и зарубежных авторов. Однако проблема эмоционального компонента психологической готовности к материнству далека от своего разрешения. Большинство работ, посвященных данной проблеме, содержат преимущественно описания эмоциональных состояний на разных этапах беременности, во время родов и в ранний послеродовой период и роженицы, тогда как психологическая природа этих явлений изучена недостаточно.

В качестве основных причин особых эмоциональных состояний женщины в этот период чаще всего называются изменения гормонального фона и физиологических процессов в женском организме в период беременности, родов и лактации, изменения социальной ситуации в связи с беременностью и материнством и особенности личности женщины. При этом, называя конкретные личностные свойства и образования женщины, обуславливающие ту или иную специфику ее эмоционального компонента психологической готовности к материнству, большинство исследователей, как правило, ограничивается упоминанием отдельных эмоциональных свойств личности, определяющих устойчивость к стрессу и фрустрации, способность чувствовать малыша и адекватно удовлетворять его первичные потребности, не привнося в этот процесс своих чрезмерных страхов или желаний.

На наш взгляд, личностные факторы, определяющие наряду с ситуативными факторами процесс формирования эмоционального компонента психологической готовности к материнству, заслужи-

вают пристального внимания, поскольку от эмоционального состояния женщины в период беременности, родов и в ранний послеродовой период во многом зависят психическое и физическое благополучие самой женщины и последующее развитие ребенка.

Неоценимый вклад в понимание природы устойчивых негативных эмоциональных состояний у беременных женщин и рожениц вносят представления отечественных психологов о личности как о совокупности внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. С этой точки зрения, субъективное восприятие и эмоциональная оценка женщиной объективных жизненных событий во многом определяются ее внутренними свойствами, среди которых важное место занимают дисфункциональные когнитивные схемы и базисные убеждения об окружающем мире и собственном Я.

Базисные убеждения формируются в процессе генерализации личностью эмоционально значимого опыта при взаимодействии с окружающим миром. Первые устойчивые представления о мире и о себе складываются у ребенка на довербальном этапе развития через взаимодействие со значимым взрослым, когда ребенок начинает структурировать собственный опыт, создавая базисные убеждения о доброжелательности или недоброжелательности окружающего мира, о собственном Я как достойном или недостойном любви и заботы. В дальнейшем восприятие любых событий жизни преломляется через имеющиеся у индивида базисные убеждения, поскольку обработка всей поступающей информации на их основе предшествует по времени произвольным рациональным процессам (Падун, 2003). Лица с негативными базисными убеждениями, отражающими враждебность окружающего мира и отрицательный образ собственного Я, склонны реагировать эмоционально-негативными состояниями с сопутствующими им вегетативными реакциями в ситуациях, не несущих объективной угрозы его благополучию, а в стрессогенных ситуациях менее успешны в совладании со стрессом (Падун, 2003) и склонны к соматизации аффекта (Рагозинская, 2013).

Учитывая вышеизложенное, мы предполагаем, что базисные убеждения женщины об окружающем мире и собственном Я являются одним из важных личностных факторов, определяющих динамику и успешность процесса формирования эмоционального компонента психологической готовности к материнству. На наш

взгляд, именно зрелость системы базисных убеждений женщины является необходимым условием формирования у нее эмоционального компонента психологической готовности к материнству. О зрелости системы базисных убеждений свидетельствуют умеренно выраженные показатели чувства базисного доверия к окружающему миру, убеждения в собственной способности контролировать события своей жизни и представления о собственном Я как достойном заботы и внимания и представляющем ценность для окружающего мира.

Негативные базисные представления женщины о недоброжелательности и враждебности окружающего мира, о его несправедливости, непрогнозируемости и непредсказуемости происходящих в нем событий, неконтролируемости мира кем-либо (чем-либо) свыше, собственной неспособности контролировать события своей жизни, а также собственном Я как недостойном заботы и внимания и не представляющем ценность для окружающего мира будут устойчиво проявляться в ее эмоциональных состояниях в виде чрезмерной аффектации (тревожности, агрессивности и пр.) или эмоциональной отстраненности и холодности.

Опираясь на современные представления о зарождении психики в дородовой период и о диаде «мать—ребенок» как о единой нейрогуморальной психофизиологической системе (Добряков, 2010), мы предполагаем, что доминирующие у женщины в период вынашивания ею ребенка базисные убеждения, опосредованные ее эмоциональными состояниями и сопутствующими им вегетативными реакциями, соответствующим образом отражаются на всем внутриутробном развитии ребенка. Кроме того, и после рождения ребенка свое мировосприятие женщина будет осознано или неосознанно транслировать и своему ребенку. А поскольку мать — это «первый мир ребенка», то результатом такого материнского отношения к окружающему миру и к собственному Я может стать формирование у ребенка базового доверия или недоверия к миру и убеждения в собственной ценности или малоценности для окружающего мира.

Библиографический список

1. Брутман, В. И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 59—68.

2. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И.В. Добряков. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 272 с.
3. Коваленко-Маджуга, Н. П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. П. Коваленко-Маджуга. — Санкт-Петербург, 1998. — 20 с.
4. Падун, М. А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Падун. — Москва, 2003. — 24 с.
5. Рагозинская, В. Г. Особенности актуальных эмоционально-негативных состояний, базисных убеждений и раннего микросоциального опыта у больных психосоматическими заболеваниями // Психосоматическая медицина : материалы VIII Международного конгресса. — Санкт-Петербург : Человек, 2013. — С. 46—48.

Я. А. Королёва

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Человек не только воспринимает окружающий мир, но и хочет его понять. Понять — это значит проникнуть в суть предметов и явлений, познать самое главное, существенное в них. Понимание обеспечивается наиболее сложным познавательным психическим процессом, который называется мышлением.

Мыслительную деятельность человека изучали известные зарубежные (Ж. Пиаже, К. Дункер, Дж. Брунер, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.) и отечественные (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров, М.Н. Скаткин, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, Б.М. Величковский и др.) исследователи. Благодаря их выдающимся работам современная психология развивается в настоящее время.

Мышление является формой человеческого познания. В учебнике «Специальная психология» О.Н. Усановой под мышлением понимается «процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» (Усанова, 2008).

Мышление детей с ЗПР, как и мышление нормально развивающихся детей, совершается по одним и тем же законам, вместе с тем в мышлении проявляются возрастные и индивидуальные особенности человека. Так, О.В. Защиринская отмечала, что мышление младшего школьника — это «обобщенное, осуществляемое посредством слова и опосредованное имеющимися знаниями отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира» (Защиринская, 2004).

В разные возрастные периоды ведущее значение для общего психического развития человека приобретает какой-либо один из психических процессов. Так, в раннем детстве основное значение имеет восприятие, в дошкольном возрасте — память.

В дальнейшем развитии главное значение приобретает мышление. Причем мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению (Шаповаленко, 2004).

В России, по данным различных исследований, примерно 30 % детей младшего школьного возраста с ЗПР не справляются с требованиями школьной программы. Физическое развитие таких детей в целом приближено к норме: нет нарушений развития опорно-двигательного, слухового и зрительного аппаратов, признаков умственной отсталости, заметных дефектов речи. Однако эти дети испытывают трудности в учебе, причинами которых являются повышенная утомляемость, неустойчивость внимания, плохая память, а самое главное — недостаточность уровня развития наглядно-образного и словесно-логического мышления (Бабкина, 2006).

Такое значительное отставание в развитии наглядно-образного и словесно-логического мыслительного процесса делает необходимым проводить с такими детьми коррекционно-развивающую работу.

Цель нашего исследования заключается в изучении особенностей развития мышления у младших школьников с ЗПР, а также — в составлении коррекционно-развивающей программы, направленной на всестороннее развитие мышления младших школьников.

Мы предполагаем, что мышление младших школьников с ЗПР имеет такие специфические особенности, как низкий уровень развития наглядно-образного, словесно-логического мышления, а также операции обобщения и классификации.

В диагностическую программу вошли следующие методики: «Прогрессивные матрицы Равена», «Установление последовательности событий», «Простые аналогии», «Исключение лишнего», «Классификация предметов» (Рубинштейн, 2010).

Исследование проводилось на базе ГОУ «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида» г. Тулы.

Анализ результатов исследования выявил следующее:

- у 50 % младших школьников с ЗПР уровень развития наглядно-образного мышления находится на низком уровне;

– у 70 % детей наблюдается низкий уровень словесно-логического мышления;

– у 70 % младших школьников с ЗПР выявлен конкретный характер установленных связей между понятиями, а формой преобладающего мышления у 60 % является наглядная, так как дети выбирали понятия по наглядному образу слова. Преобладание наглядной формы мышления говорит о неумении этих детей отражать более сложные причинно-следственные связи, самостоятельно формировать понятия, делать выводы и правильно решать аналогии;

– уровень развития процесса обобщения у 50 % младших школьников с ЗПР также находится на низком уровне, так как в большинстве случаев детям доступны только простые обобщения и не доступны сложные.

Принимая во внимание выявленные особенности, нами разработана примерная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития. В основу программы легли игры и упражнения, разработанные И.И. Мамайчук и Е.Л. Стребелевой, которые нами адаптированы с учетом возрастных и психологических особенностей младших школьников с ЗПР. Данная коррекционно-развивающая программа рассчитана на 10 занятий, ее целью является повышение уровня развития таких видов мышления, как наглядно-образное и словесно-логическое, а также операций обобщения, абстрагирования и классификации.

Библиографический список

1. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. / Н. В. Бабкина. — Москва : Школьная Пресса, 2006. — 312 с.
2. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защиринская. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 432 с.
3. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии (Практическое руководство + Стимульный материал) / С. Я. Рубинштейн. — Москва : Апрель-Пресс, 2010. — 384 с.
4. Усанова, О. Н. Специальная психология / О. Н. Усанова. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 395 с.
5. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. — Москва : Гардарики, 2004. — 349 с.

И. А. Котляр, М. В. Соколова, А. Ю. Фронтов

**К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ СРЕД:
ПРИМЕР СОЗДАНИЯ ДЕТСКОЙ ПЛОЩАДКИ
В ПАРКЕ АТТРАКЦИОНОВ**

В данной работе будет обсужден опыт проектирования детской развивающей игровой среды междисциплинарной командой ландшафтных архитекторов, дизайнеров и детских психологов (на примере трех детских уличных площадок в тематическом парке).

Определяя общие подходы к проектированию детской среды, мы обратились к работам архитекторов, ландшафтных дизайнеров и психологов.

В теории и практике ландшафтного проектирования детской площадки делается акцент на **проектировании ситуации** — деятельности ребенка на площадке, его общения с другими посетителями, а не создается пространство для размещения конкретных объектов или их совокупности, например, для размещения качелей, горки и песочницы. В центре внимания проектировщика находится тот вид деятельности, который возможен на площадке, — игра, экспериментирование, активное движение, общение, их сочетание, возрастная специфика и т.п. «В пространстве взрослого мира элементы детской игровой площадки должны организовывать соразмерную ребенку среду» (Грашин, 2008, с. 39). Сначала должно быть произведено функциональное зонирование или проектирование видов деятельности на разных участках площадки или парка. Для этого используют понятие «сценарное проектирование», при котором создаются комбинации объектов, предполагающие те или иные цепочки действий (сценарии).

Архитектурная психология исследует средовые требования к местам, где нам хорошо, где мы можем ощущать себя комфортно, «как дома», общаться с легкостью, придумывать что-то новое, просто мечтать или наоборот. Наше окружение строит нашу биографию, место потока событий и переживаний, в которых мы становимся тем, чем мы есть. Наряду с персональными и культурными различиями в переживании места, есть и универсальные, что означает, что каждый из нас может быть своего рода «инструментом

оценки пространства» (Christopher, 2004, с. 32). Искусство одухотворяет материал, и именно эту одухотворенность и воспринимает зритель, именно она и производит исцеляющий эффект.

Один из центральных вопросов, которые задают себе как архитекторы, так и детские психологи, — как воздействует архитектура и пространство на человека, на растущего ребенка, как спроектировать место обитания так, чтобы оно несло в жизнь скорее здоровье и развитие, чем болезнь (Christopher, 2004). «Прошлое сообщает, будущее вдохновляет. В точке их встречи находится то настоящее, образованное прошлым и вдохновленное будущим, в котором рождаются серьезные поступки» (Christopher, 2004, с. 25). Гармоничное обладает свойством временного диалога, дисгармоничное — «временной пришелец», вступает в конфликт и порождает конфликты. Сооружения должны соответствовать ландшафту и окружению, быть чувствительны к характеру места, в котором они расположены. В них должны быть ответы на потребности людей, это должен быть диалог между сооружениями, местом, людьми и пространством. В них должны быть ответы на вопросы, поставленные временем.

Основные положения разрабатываемого нами подхода к проектированию детских сред лежат в теории деятельности А.Н. Леонтьева (Леонтьев, Розенблюм, 1999), работах Г.П. Щедровицкого, В.М. Мунипова (Мунипов, 2011), В.Л. Глазычева (Глазычев, 2008). Предметом анализа здесь выступает детская площадка как специально созданное взрослым средство поддержки развития ребенка, другими словами, культурное средство организации поведения ребенка. Положение об «открытости» объектов детской среды разрабатывается в исследованиях группы Е.О. Смирновой: «...излишне тематически обусловленные (заданные) игровые объекты на открытых площадках привлекают детей лишь на короткое время (Грашин, 2008, с. 111). Общие принципы анализа «открытости» и «закрытости» игрушек как примера игровых объектов (Смирнова, Салмина, Абдулаева, Филиппова, Шеина, 2008). Объекты, позволяющие производить множество разнообразных действий с ними, — «открытые». Простой пример открытого объекта — домик, который позволяет осуществлять множество различных действий ребенка: играть (разворачивать разнообразные игровые сюжеты, как индивидуальные, так и коллективные), лазить, общаться, экспериментировать и т.д. Еще один пример наиболее «открытого»

объекта — скульптура *Tuffsen*, установленная в городском парке Стокгольма, которая максимально открыта для разных фантазий детей в игре (она может быть и домиком, и башней, и подводной лодкой, чревом гигантской акулы или осьминога и т.п.). «Закрытые» объекты предполагают единственный способ действия с ними либо ограниченный набор действий. Пример «закрытого» объекта — карусель, качели по типу пружины. Они предполагают один тип движения (по кругу или раскачивание)⁸.

Созвучные идеи встречаются в подходах к созданию игрового оборудования для детских площадок и разработчиков методологии их проектирования в Германии. «Взрослым часто кажется, что они прекрасно понимают, что нужно детям, в результате игровые площадки сковывают действия и фантазию детей. Детям нужен свободный выбор места, времени и способа игры. Они должны иметь возможность перенести пережитое на игру, и, кроме того, сами составлять возможные варианты игры. Поэтому при создании игровых площадок следует так оформлять окружающую среду, чтобы детям предоставлялась широкая возможность, играя, общаться с окружающим миром» (Агде, Нагель, Рихтер, 1988, с. 6).

Анализ теоретических исследований и практики создания детских площадок позволил сформулировать психологические принципы проектирования детских игровых сред:

Принцип ориентации на возрастные особенности

1. Ориентация на ведущую деятельность возраста.

Площадка должна учитывать возрастные особенности посетителей и ориентироваться на потребности прежде всего детей в игре, экспериментировании, преобразовании, творчестве, общении, активном движении, отдыхе, познании.

2. Учет психофизиологических показателей посетителей (рост, вес, уровень моторного развития).

3. Ориентация на уровень допустимого риска.

Площадка должна быть безопасна, но при этом оставлять пространство для риска. Возможность рисковать является важным условием для существования детской игры. Одним из главных условий для игры, которые могут создать взрослые, является уста-

⁸ Подробнее анализ «открытых» и «закрытых» объектов детских площадок см. (Котляр (Корепанова), Соколова, 2014).

новление баланса между необходимостью предложить риск и необходимостью защитить детей от серьезных травм.

В Международном стандарте безопасности EN 1176: 2008 «Безопасность игрового оборудования» (ФГПУ «Стандартинформ») подчеркивается, что переживание риска — одна из базовых потребностей человека. Чтобы вырасти и не бояться, человек в детстве должен иметь возможность узнать о риске, опробовать разные варианты рискованного поведения в контролируемых, безопасных условиях. Игровые объекты сконструированы таким образом (прежде всего игровые структуры для лазанья, подъема наверх), что на них может подняться только тот ребенок, который уже для этого созрел. Например, первые ступеньки, первые пролеты, первые зацепы на скалодроме расположены на такой высоте, что малыш просто не поднимется. Уровень сложности регулируется самим участником.

Принцип открытости объектов

Среда детской площадки и оборудования на ней предлагает посетителям активное взаимодействие с ее элементами, «открытость» конкретного объекта и всего пространства площадки для различных деятельности. Посетитель (прежде всего ребенок) должен иметь возможность самостоятельно определять, чем и каким образом он будет заниматься, что он может делать на каждом объекте или всей площадке в целом, а не распредмечивать узкие замыслы проектировщиков.

Принцип учета уровней активности посетителей

Площадка должна учитывать возможную степень активности ее посетителей и предлагать возможность как для активных действий, совместных действий, так и для уединения, наблюдения «со стороны», отдыха.

Приглашение к общению — принцип диалогичности

Объекты на площадке должны приглашать посетителей к диалогу с ними, друг с другом и окружающим пространством.

Некоторые объекты могут использовать чаще всего дети вдвоем или втроем. А некоторые, например, помпы для воды (запустить которые могут только папы, дедушки, старшие братья) привлекают к игре и к пространству ту часть целевой аудитории, которая обычно остается незадействованной на детских площадках и позволяет налаживать межпоколенные взаимодействия.

Обозначенный подход, основанный на изложенных выше принципах был использован нами для разработки системы детских площадок в парке аттракционов «Сочи Парк».

Был проведен теоретический анализ состояния и деятельности посетителей в парке аттракционов в целом, далее было определено, какие деятельности депривированы. Детская площадка в парке аттракционов должна отчасти решить задачи компенсации и поддержки иных деятельностей. Парк аттракционов выполняет определенные культурные функции, предоставляя посетителю такой опыт, который он не может получить в повседневной жизни, так называемые «острые переживания»: подъем на большую высоту и быстрый спуск, движение «вверх ногами» и др. Помимо аттракционов типа «русских горок» и подобных им популярностью пользуются и «комнаты страха» (аттракционы, где посетителей целенаправленно пугают). Ощущения, получаемые при переживании аттракционов, практически не поддаются сознательной регуляции и оценке. Отличительная особенность аттракционов состоит в том, что посетитель является пассивным получателем ощущений, от него не требуется совершения никаких активных действий. Администрация парка берет на себя полную ответственность за все возможные риски. При этом у посетителей все же присутствует ощущение — «я справился со страхом, я его преодолел».

В парке развлечений состояние ребенка особое, он переживает интенсивное сенсорное и социальное воздействие.

Поэтому на игровой детской площадке у ребенка должна быть возможность в первую очередь регулировать интенсивность сенсорной стимуляции, во-вторых — проявить собственную активность, реализовать свои собственные замыслы, действовать исходя из своих собственных желаний, управляя рисками. Было создано три площадки, на каждой из которых бы разработан определенный сценарий:

- пробы и управление движениями собственного тела, обретение баланса;
- преобразование природных материалов — воды и песка;
- эксперименты со звуком, светом, отражениями, движениями объектов.

На проектируемых площадках подбирались объекты, максимально «открытые», то есть предполагающие различные действия детей разных возрастных групп (Котляр (Корепанова), Соколова,

2014). Такая открытость стимулирует творческое преобразование самих объектов на площадке либо предлагает возможность преобразования самого себя как в самостоятельной, так и в совместной деятельности.

Рассмотрим кратко проекты трех детских площадок.

«Джунгли»

Основная идея площадки, основной сценарий разворачивается вокруг важного понятия «баланс» — испытание себя в движении, в преодолении препятствий, в потере и обретении равновесия, двигательного баланса, поиска точек опоры.

Для детей до 3-х лет на территории площадки спроектировано отдельное пространство, на котором расположены объекты, похожие на объекты для старших. Малыши имеют возможность так же, как и старшие, исследовать свои двигательные возможности (с помощью родителей), познавать свойства окружающего мира — высоту, наклоны плоскости, свойства сыпучих материалов.

Для детей 3—6 лет площадка предлагает игры с балансом (батуты, балансиры), исследование своих возможностей в удержании равновесия.

Игровая зона «Лазательный лес» — открытая детская площадка, ориентированная на детей от 6 лет и до подростков, с большим выбором возможностей для испытания ловкости, подвижности, гибкости. Дети имеют возможность строить маршрут собственного движения, регулируя степень риска, лазить, карабкаться, подниматься на высоту и смотреть в подзорную трубу на стоящих внизу или рассматривать соседние площадки. А особо любопытные и любящие общение могут переговариваться по волшебному телефону.

Объекты расположены таким образом, что пришедшие с детьми взрослые могли бы наблюдать за детьми, фотографировать их, но не мешать детям самостоятельно осваивать мир.

Эко-деревня

Основная «изюминка» и сценарий этой площадки — общение с двумя основными природными элементами — водой и песком, возможность играть с этими самыми изменчивыми в мире материалами. Пространство преобразования содержит различные помпы-фонтаны, вода течет по руслам ручьев, чье направление может изменяться посетителями, играющие могут устраивать запруды, создавать свои потоки. Помпы сложно качать в одиночку, нужна помощь других играющих. Объекты «приглашают» к взаимодей-

ствию нескольких человек, взрослых, создают прецеденты для игры и совместной деятельности детей и их родителей. На этой площадке традиционно много мужчин.

Вторая «изюминка» — переправа на плотях. Кому в детстве не хотелось отправиться в путешествие по бурной реке, озеру или морю на собственном судне? Посетители этой площадки имеют удивительную возможность совершить такое путешествие в компании близких и друзей. На плот можно взять с собой и бабушку, и младенца в коляске. Даже друг, передвигающийся на инвалидной коляске, тоже может уютно разместиться на плоту.

Площадка «Эксперименты»

Сценарий этой площадки можно назвать словом «Преобразование и исследование». Пришедшие на площадку имеют возможность на себе ощутить многие явления физического мира — силу притяжения, центробежную силу и т.п.

На этой площадке можно экспериментировать со своей ловкостью и силой, а также исследовать свойства центробежной силы (на каруселях различной формы), с звуковой волной (музыкальные классики, ксилофон, музыкальный треугольник и т.п.). Свойства света можно исследовать с помощью подзорных труб, зеркал разной формы и способов отражения.

Исследование тактильных ощущений происходит на сенсорной дорожке. Стимулирование обоняния — в саду трав.

В центре площадки разместился уникальный уличный конструктор, из которого можно собрать множество фигур, моделей, форм, построек, от системы дорожек до гигантской башни.

Объекты на игровой площадке максимально ясно передают возможные способы действия с ними и в то же время оставляют большой простор и свободу по их преобразованию. Из пользователя и отгадывающего ребенок переходит в позицию экспериментатора и создателя.

Привлекательность игровой площадки строится на принципах приглашающей атмосферы, объектов, интересных детям разных возрастов и возможностей, открытости и понятности объектов и сред для их освоения, присвоения и преобразования. Такая открытость предполагает творческое преобразование самих объектов на площадке либо площадка предлагает возможность преобразова-

ния самого себя как в самостоятельной, так и в совместной деятельности.

Объекты и среды хорошей детской площадки общаются с ребенком на понятном ему невербальном языке форм и линий. Например, уходящая вверх горка приглашает подняться и спуститься, сходящиеся линии домика — укрыться в нем, параллельные брусья — пройти маршрут вдоль и т.п. Этот язык открывает возможность диалога между пространством и ребенком и приглашает его к сотрудничеству.

В заключение приведем «шесть золотых правил для хорошей детской площадки», сформулированных одним из ведущих разработчиков детских площадок Гюнтером Бельтцигом (*Beltzig*, 1990), гласящих о том, что на площадке должна быть:

- хорошая, приятная атмосфера, приглашающая остаться;
- множество возможностей для поиска и открытий;
- возможность распознавания рисков (потенциально опасных ситуаций), которыми можно управлять, варьировать;
- возможности для удовлетворения разных интересов, потребностей.

И самое важное — на «хорошей площадке» запреты излишни, так как она органична и логична.

Мы надеемся, что площадки, являющиеся результатом сотрудничества ландшафтных архитекторов и психологов, построенные по этим правилам, интересны детям и взрослым, приглашают к игре, общению, исследованию.

Библиографический список

1. Агде, Г. Проектирование детских игровых площадок / Г. Агде, А. Нагель, Ю. Рихтер. — Москва, 1988.
2. Глазычев, В. Л. Урбанистика / В. Л. Глазычев. — Москва, 2008.
3. Грашин, А. А. Дизайн детской предметно-развивающей среды : учебное пособие / А. А. Грашин. — Москва, 2008.
4. Котляр (Корепанова), И. А. Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования / И. А. Котляр (Корепанова), М. В. Соколова // Психологическая наука и образование. Т. 19. — 2014. — № 4.
5. Леонтьев, А. Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького (Предварительное сообщение) / А. Н. Леонтьев, А. Н. Розенблюм // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психоло-

- гии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. — Москва, 1999.
6. Мунипов, В. М. В. М. Мунипов открывает себя психологам // Культурно-историческая психология. — 2011. — № 2.
 7. Оборудование игровых площадок. Ч. 1. Основные требования безопасности и методы испытаний // ФГПУ «Стандартинформ». — Режим доступа: <http://www.standards.ru/document/4191103.aspx> (дата обращения: 15.01.2015).
 8. Смирнова, Е. О. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Е. О. Смирнова, Н. Г. Салмина, Е. А. Абдулаева, И. В. Филиппова, Е. Г. Шеина // Вопросы психологии. — 2008. — № 1.
 9. Beltzig, G. Kinderspielplätze mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten / G. Beltzig. — Augsburg. Augustus Verlag, 1990.
 10. Christopher, D. Places of the Soul: Architecture and Environmental Design as a Healing Art / D. Christopher. — Architectural Press an Imprint of Elsevier, Oxford & Burlington, MA., 2004.

Н. В. Кочетков

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Одна из основных проблем, стоящих сегодня перед психолого-педагогическим сообществом является зависимость от онлайн-игр. Это частное понятие, которое может рассматриваться с позиций более глобальных, таких как компьютерная зависимость, интернет-зависимость, игромания. Тем не менее, мы считаем, что зависимость от онлайн-игр является самостоятельным видом зависимости, которая отличается от перечисленных выше. Отдельной теоретической задачей, которая решается в рамках междисциплинарных исследований, является решение вопроса — является ли интернет-зависимость и зависимость от онлайн-игр зависимостью. Мы не будем сейчас его разрешать, а остановимся на том, каким образом можно диагностировать зависимость подобного рода? Именно этот сугубо практический аспект является актуальным для психологов, работающих в сфере образования.

Уже стало традиционным использовать в ходе эмпирических исследований тест на интернет-зависимость К. Янг (Дрепа, 2010; Колесникова, 2009; Семенова, 2012 и др.). Несмотря на популярность теста, его валидность ставится под сомнение. Напомним, что он создан в 1994 г., когда Всемирная паутина только открывалась для массового пользователя. С тех пор она развивалась в геометрической прогрессии и за 20 лет принципиально изменилась. Более поздняя модификация опросника и его адаптация к отечественным реалиям не привела к изменению методологических оснований. Критику можно свести к следующим моментам.

Во-первых, пункты теста несколько «отстали» от современности, что подтверждается экспертным опросом самих геймеров, проведенном нами в 2013—2014 гг. Скажем, вопрос: «Проверяете электронную почту раньше, чем сделаете что-то другое, более необходимое?» — теряет свою диагностичность по причине того, что электронная почта у молодежи активно вытесняется мессенджерами в социальных сетях, а также в связи с тем, что почтовую программу можно поставить на современный смартфон, настроив ее таким образом, что проверка почты будет происходить автомати-

чески. Или вопрос: «Мешает ли Вашей деловой активности количество времени, проводимое в Сети?» — не будет работать на людях, для которых работа связана с нахождением в интернете, а вопросы типа: «Увеличивается ли время, проводимое Вами в Сети?» — давно потерял свою актуальность, так как нахождение в Сети стало нормой жизни. Интернет в смартфонах может быть включен круглосуточно. Благодаря ему многие узнают точное время, расписание движения транспорта, прогноз погоды, актуальные новости, могут найти необходимый адрес и т.д. Соответственно, все, что касается времени, проведенного в Интернете, не является маркером зависимости. Подобные примеры можно продолжать и продолжать.

Во-вторых, выделяемые критерии могли бы быть хороши для исследования, но не совсем адекватны для практической работы педагога-психолога, так как проявляются не на ранних стадиях зависимости, как, например, критерии синдрома карпального канала, боли в спине или сухости в глазах. Если такое повторяется регулярно, то эффективность работы психолога будет заметно снижена. Для того чтобы «ловить» зависимость на ранних этапах, а также для большей валидности психодиагностических методов, необходимо создавать новый инструментарий, который отвечал бы следующим требованиям: был бы современным и релевантным эпохе, его заполнение не требовало бы много времени, он должен быть легко переводимым в форму онлайн опроса, а также базироваться на другом теоретическом основании, чтобы давать возможность раннего предупреждения зависимости, т.е. инструмент должен иметь как теоретическую, так и практическую значимость.

Выходом из создавшейся ситуации будет ориентация не на клинические проявления зависимости, а на деятельностный подход и теоретический фундамент социальной психологии, разработанные в рамках отечественной психологической школы. На наш взгляд, ключевым условием для формирования зависимости будет наличие группы. В случае, когда зависимое поведение является для группы одобряемым, т.е. нормой, и при этом сама группа является для человека референтной, то шансы на проявление такого поведения многократно возрастают. Для того чтобы группа существовала и развивалась, ей необходима совместная деятельность, которая в случае с лудоманией представлена игрой. Соответственно, еще один показатель зависимости — это деятельность, которая является

более значимой, чем ведущая деятельность в рассматриваемом возрасте, как, например, учебная деятельность, интимно-личностное общение или же бытовые обязанности. Соответственно, в основу новой методики диагностики зависимости от интернета и онлайн-игр должны лечь следующие критерии (которые, в свою очередь, образуют различные шкалы): позиция «значимого другого» (в реальном мире или в виртуальной реальности), отношение к игре (которое традиционно для психологии раскладывается на составляющие — эффективная, когнитивная, поведенческая), а также блок вопросов, диагностирующих физические проявления зависимости.

Такая методика была создана на факультете социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, в настоящее время она проходит процедуру валидации. Инструментарий, построенный на новых основаниях, дает возможность полноценной работы не только психологов-теоретиков, но и психологов-практиков.

Библиографический список

1. Дрепа, М. И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Дрепа. — Ставрополь, 2010. — 254 с.
2. Колесникова, Л. И. Педагогические условия профилактики игровой зависимости среди подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. И. Колесникова. — Нижний Новгород, 2009. — 228 с.
3. Семенова, О. Ю. Психофизиологические и психологические особенности подростков с риском различных видов аддикций : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / О. Ю. Семенова. — Санкт-Петербург, 2012. — 177 с.

Е. О. Кочеткова

ПРИМЕНЕНИЕ КОУЧ-ТЕХНОЛОГИЙ НА ТРЕНИНГАХ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Современная тенденция повышенного внимания к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), наряду с другими благоприятными последствиями модернизации общественных отношений, характеризуется постепенной трансформацией некогда традиционного общественного представления об этих людях как неполноценных, ущербных, неспособных или даже недостойных к равноправному участию в жизни социума и государства.

Комплексный подход к актуальным проблемам жизнедеятельности лиц с ОВЗ включает ориентацию государственной социально-экономической и образовательной политики на организацию и стимулирование инклюзивных процессов, а также расширение спектра научных исследований в данном направлении (Данилюк, 2011; Лапп, 2010; Рябова, 2008 и др.). Кроме того, имеются специальные исследования, свидетельствующие о противоречии между общественным представлением об уровне благополучия и качества жизни лиц с ОВЗ и их субъективным восприятием своей жизненной ситуации (Лебедева, 2012). Следуя идее Л.С. Выготского о возможности и необходимости поиска «обходных путей развития» вопреки всякого рода неполноценности (Выготский, 1983), современные специалисты продолжают наполнять арсенал реабилитационных и социализирующих механизмов для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Улучшение качества жизни является стратегической задачей, направляющей развитие прикладного аспекта общественных наук. При этом само понятие «качество жизни» — многогранно и неоднозначно, поскольку для каждого человека существует индивидуальный набор критериев оценки степени удовлетворенности. В настоящее время особую популярность приобретают тренинги личностного роста и программы саморазвития, направленные на раскрытие личностного потенциала, выявление «проблемных» сфер жизнедеятельности и разработку стратегии их совершенствования.

В рамках тренинга «Мастерская свершений», организованного в декабре 2014 г. на базе ВОУНБ им. М. Горького (г. Волгоград), нами была проведена диагностика удовлетворенности качеством жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании приняли участие 10 человек в возрасте от 23 до 48 лет: 2 — с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 1 — с нарушением зрения, 2 — с психоэмоциональными расстройствами, 5 — с нарушениями интеллекта разной степени выраженности. Из них: 4 имеют высшее (или неоконченное высшее) образование, 4 — среднее, 2 — профессионально-техническое.

Для выявления степени удовлетворенности жизнью нами был использован инструмент «Колесо жизненного баланса» (рис.). (Интерпретация названия — «Диаграмма жизненного баланса»). Данное название нам представляется наиболее подходящим, поскольку понятие «колеса» отражает острый детерминизм всех жизненных сфер, при котором разница значений будет приводить к неравномерности «хода колеса». Для наглядности достаточно представить себе погнутое колесо: оно будет значительно проигрывать в скорости и качестве перемещения более ровным колесам.

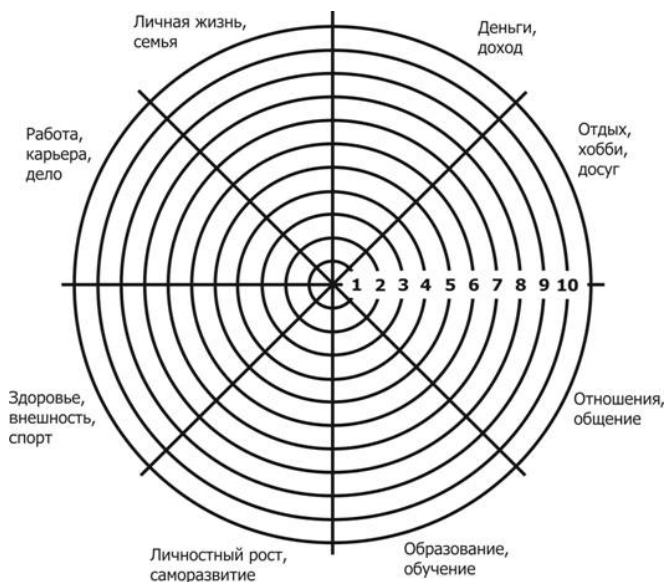


Рис. Колесо жизненного баланса

Данное упражнение является базовым в большинстве тренингов личной эффективности и тайм-менеджменту, способствуя диагностике сложившейся жизненной ситуации и разработке стратегии последующих трансформаций. Таким образом, данное исследование также апробировало возможность применения современных коуч-технологий в работе с лицами с ОВЗ.

Обычно участников тренинга просят самостоятельно выявить основные «сектора» жизни. Однако с учетом специфики целевой аудитории нами были предложены участникам уже готовые категории:

1. Деньги, доход.
2. Отдых, хобби, досуг.
3. Отношения, общение.
4. Образование, обучение.
5. Личностный рост, саморазвитие.
6. Здоровье, внешность, спорт.
7. Работа, карьера, дело.
8. Личная жизнь, семья.

Участникам тренинга было предложено оценить по 10-балльной шкале степень личной удовлетворенности реализацией каждой сферы, где 0 — совсем не удовлетворен, 10 — максимально удовлетворен.

Перед непосредственным выполнением задания состоялось обсуждение понимания значения и актуальности каждой предложенной категории. Наибольшую дискуссию вызвало разделение на разные сектора понятий «доход» и «карьера». В ходе обсуждения группа пришла к выводу, что карьера не только приносит доход, но выступает способом самоактуализации и самореализации. Одна из участниц также высказала мнение, что источником дохода, помимо работы, может являться, например, стипендия, пенсия, социальное пособие. Результаты диагностики представлены в табл.

Уровень субъективной удовлетворенности лиц с ограниченными возможностями здоровья (1 — высшее образование, 2 — среднее образование, 3 — профессионально-техническое)

Возраст		23	24	26	27	28	30	30	31	34	48
Образование		1	2	3	3	1	1	2	2	1	2
Баллы											
Сферы	Деньги, доход	8	4	8	7	6	8	7	6	1	3
	Отдых, хобби, досуг	10	5	10	7	10	10	10	5	9	5
	Отношения, общение	10	6	10	4	7	10	8	3	2	7
	Образование, обучение	10	7	10	3	9	9	4	4	9	5
	Личностный рост, саморазвитие	7	9	7	8	9	9	8	0	2	3
	Здоровье, внешность, спорт	4	10	4	7	10	7	10	2	2	2
	Работа, карьера, дело	3	10	3	8	2	9	8	0	1	1
	Личная жизнь, семья	6	4	6	7	9	9	7	4	3	1
	Итого	58	55	58	51	62	71	62	24	29	27

После индивидуальной работы в группе было проведено коллективное обсуждение полученных результатов. Интересным представляется факт четкого разделения участников тренинга на 3 группы: «оптимисты» — 4 человека, «пессимисты» и «индифферентные» — по 3 человека соответственно. В число «оптимистов» вошли лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата и зрения; «пессимисты» — с нарушениями психоэмоциональной сферы; «индифферентные» — с интеллектуальными нарушениями. После-

дующий анализ результатов каждого участника представлял собой противоборство двух сторон при молчаливом наблюдении третьей.

Результаты диагностики удовлетворенности жизнью лиц с ограниченными возможностями здоровья дают достаточно оптимистичный прогноз с точки зрения их индивидуального самовосприятия. Так, итоговая сумма баллов подавляющего большинства (70 %) составила от 50 до 71, причем наименьшее количество баллов, а значит, и наименьшая степень удовлетворенности своей жизнью, отмечена у лиц старше 30 лет.

Сравнительный анализ суммы баллов всех участников тренинга по категориям свидетельствует, что наименее проблемной является сфера «Отдых, хобби, досуг» (общая сумма баллов участников равна 81). Напротив, наибольшее недовольство вызывает вопрос о работе (45 баллов). Эти результаты ярко отражают современную социально-экономическую ситуацию: массовое обращение к проблемам лиц с ОВЗ находит успешное воплощение в деле организации их досуга и культурно (в массовых мероприятиях с их участием). Вместе с тем вопрос трудоустройства данной категории граждан остается открытым, поскольку, с одной стороны, отягощен общественным мнением относительно лиц данной категории, а с другой, — экономическими затратами на оборудование специальных рабочих мест.

Справедливо будет заметить, что отправной точкой, определяющей степень удовлетворенности жизнью и вектор ее развития, является сама личность человека с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, ее восприятие ситуации ограниченных возможностей здоровья, ее внутренний потенциал саморазвития и самоактуализации.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Дефект и компенсация / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. — Москва : Педагогика, 1983. — 384 с.
2. Данилюк, Л. Е. Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. социол. наук / Л. Е. Данилюк. — Москва, 2011. — 229 с.
3. Лапп, Е. А. Адаптация студентов-инвалидов по зрению в вузовской среде // Визуальный профиль и международный опыт реабилитации образования людей с нарушениями зрения : сб. матер. третьей междунар. науч.-практ. конф. (12—14 марта 2010 г., г. Пермь). — Пермь, 2010. — С. 159—165.

4. Лебедева, А. А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Лебедева. — Москва, 2012. — 182 с.
5. Рябова, Н. В. Дидактическая система подготовки студента педагогического вуза к социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... док. пед. наук / Н. В. Рябова. — Саранск, 2008. — 366 с.

С. Н. Крамарова

АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ПАРАМЕТРОВ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ФРАГМЕНТОВ МУЗЫКАНТАМИ И НЕМУЗЫКАНТАМИ

Ранее был описан эксперимент, в котором оценивалась эффективность различных форматов полимодальных взаимодействий при формировании навыка игры на синтезаторе (Крамарова, 2013; Назаров, Крамарова, 2010). Участники эксперимента должны были воспроизвести на синтезаторе *Casio LK-300tv* последовательность звуков, которая предварительно задавалась им путем подсветки клавиш. Результаты воспроизведения регистрировались в режиме он-лайн в формате *midi*-файлов (далее обозначенных как «Проба»⁹). В первом эксперименте стимульный материал представлял собой фрагменты мелодий, во втором эксперименте использовался случайный набор звуков. Каждый эксперимент состоял из 4-х серий, которые отличались составом «модальностей»¹⁰. Каждая серия состояла из 4-х сеансов, отличавшихся количеством звуков в эталонной последовательности («Эталон»¹¹) — 5, 8, 11 и 14. В эксперименте принимали участие музыканты (7 чел.) и немусыканты (5 чел.) (далее — фактор «группа»¹²). В результате был получен большой объем данных, которые не могли быть обработаны «вручную» по всем интересующим нас параметрам.

Для решения проблемы обработки данных была создана специальная компьютерная программа «Нота» (авторы С.Н. Крамарова, Я.Ю. Скобелев). Были выделены критерии ошибок исполнения (Назаров, Крамарова, 2010) и написан алгоритм сравнения «Этало-

⁹ Проба — это *midi*-файл, который воспроизводит участник эксперимента, т.е. запись воспроизведения «Эталона» участником.

¹⁰ Модальность — условие предъявления материала: 1) только подсветка (визуальная), 2) подсветка + слежение (визуальная + кинестетическая), 3) подсветка + звук (визуальная + аудиальная), 4) три модальности (визуальная + аудиальная + кинестетическая).

¹¹ Эталон — это *midi*-файл, который предъявляется участнику эксперимента.

¹² Группа 1 — музыкант, группа 2 — не музыкант.

на» и «Пробы». Исходным материалом для программы служит информация о клавише, нажатой исполнителем при воспроизведении, и длительности ее активации. Та же информация содержится в *mid*i-файле Эталона. Отсюда — возможность после обработки получать данные, как о пространственных, так и о временных параметрах эталонного звучания и воспроизведения. Для оценки точности воспроизведения предложено (Назаров, Крамарова, 2010) выделять и анализировать две категории ошибок воспроизведения: «ошибки длительности» (ОД) и «пространственные ошибки» (ПО). Программа «Нота», в которой последовательности звуков Эталона и Пробы представлены в *mid*i-формате, позволяет подробно анализировать эти два вида ошибок.

После обработки данные представляются в результирующей таблице ошибок. **Пространственные** ошибки делятся на следующие виды: 1) неправильная нота (НН); 2) соседняя нота (СН); 3) лишняя нота (ЛН); 4) пропущенная нота (ПН). Ошибки **длительности** делятся на следующие виды: 1) «быстрее» (ОД_б); 2) «медленнее» (ОД_м). Кроме этого, программа оценивает, насколько именно «быстрее» или «медленнее» воспроизведены элементы. Для этого в ней установлены счетчики: 1) «быстрее»: > 1; 1/1; 1/2; 1/4; 1/8; 1/16; 1/32; 1/64; 2) «медленнее»: < 1; 1/1; 1/2; 1/4; 1/8; 1/16; 1/32; 1/64.

Кроме перечисленных типов ошибок программа определяет локализацию ошибок в «начале», «середине» или «конце» трека. Эта функция вычисляется на основе конфигурационных данных программы для каждой длины трека¹³.

На основе данных, обработанных в программе «Нотка», можно проводить их дальнейший статистический анализ, используя стандартные статистические программы (например, SPSS).

Рассмотрим результаты четырехфакторного дисперсионного анализа (с повторными измерениями) с внутрисубъектными независимыми переменными — «модальность», «количество нот» и

¹³ Пример расшифровки понятий «начало», «середина», «конец»:

Число нот	Начало	Середина	Конец
3	$1 \leq n \leq 1$	$2 \leq n \leq 2$	$3 \leq n \leq 3$
4	$1 \leq n \leq 1$	$2 \leq n \leq 3$	$4 \leq n \leq 4$
5	$1 \leq n \leq 1$	$2 \leq n \leq 4$	$5 \leq n \leq 5$
6	и т.д.		

«стимульный материал», а также межсубъектным фактором «группа» для зависимой переменной ПО (пространственные ошибки). Все факторы имели значимые основные эффекты: фактор «модальность» ($F = 53,8$; $df = 3$; $p < 0,000$) (рис. 1); фактор «количество нот» ($F = 54,8$; $df = 3$, $p < 0,000$) (рис. 2); фактор «стимульный материал» ($F = 112,79$; $df = 1$; $p < 0,000$) — относительное количество ПО в среднем больше для мелодического материала ($M = 0,39$), чем для случайного набора нот ($M = 0,20$); фактор «группа» ($F = 8,77$; $df = 1$; $p < 0,01$) — относительное количество ПО у музыкантов было меньше ($M = 0,25$), чем у нем музыкантов ($M = 0,34$).

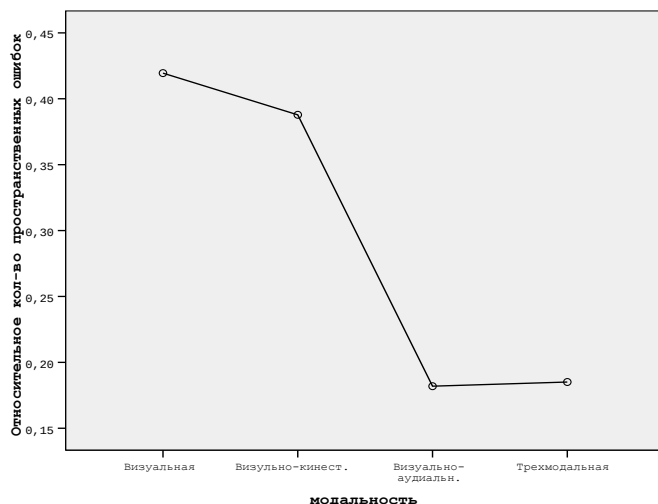


Рис. 1. Точность воспроизведения звуковых стимулов в зависимости от модальности

Анализируя рис. 1, показывающий различия в средней точности воспроизведения для разных модальностей (чем меньше ошибок, тем выше точность), можно заключить, что самыми точными являются условия визуально-аудиальное и трехмодальное. Действительно, результаты попарного сравнения с помощью критерия наименьшей разницы (*LSD*) показали, что эти условия не отличаются друг от друга по точности, и количество ошибок в них существенно меньше ($p < 0,000$), чем в двух других условиях. Эти результаты говорят о том, что озвученный «материал» воспроизводится легче (с наименьшим количеством ошибок), чем неозвученный.

Представленная на рис. 2 зависимость точности воспроизведения от количества нот имеет в целом ожидаемый возрастающий характер, за исключением среднего участка с количеством нот 8 и 11. Точнее всех других воспроизводились стимулы из 5 нот (все $p < 0,000$), а материал из 14 нот ожидаемо оказался на последнем месте (все $p < 0,000$).

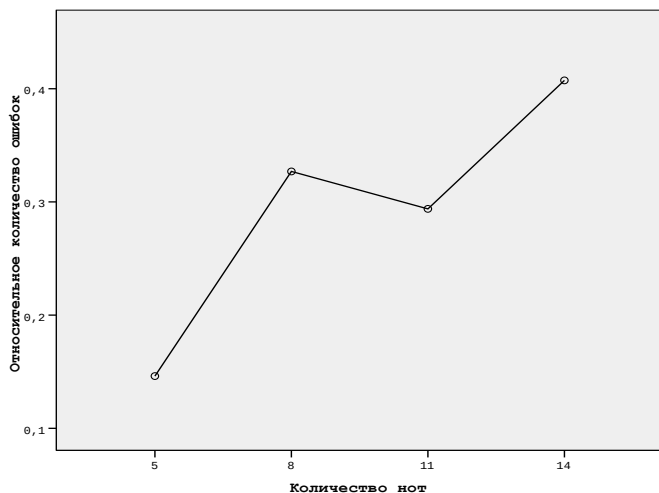


Рис. 2. Точность воспроизведения звуковых стимулов в зависимости от количества нот

Целый ряд взаимодействий факторов тоже оказался статистически значимым. Из двухфакторных взаимодействий значимыми были «модальность · количество нот» ($F = 25,16$; $df = 9$; $p < 0,000$) и «модальность · материал» ($F = 61,14$; $df = 3$; $p < 0,000$). Среди трехфакторных взаимодействий значимыми были: 1) «модальность · количество нот · группа» ($F = 2,33$; $df = 9$; $p < 0,05$); 2) «модальность · материал · группа» ($F = 8,01$; $df = 3$; $p < 0,000$); 3) «модальность · количество нот · материал» ($F = 9,44$; $df = 9$; $p < 0,000$); 4) «количество нот · материал · группа» ($F = 2,92$; $df = 3$; $p < 0,05$). Наконец, значимым было и четырехфакторное взаимодействие ($F = 2,92$; $df = 9$; $p < 0,01$).

Анализ этих взаимодействий будет представлен в деталях в другой статье. Но, очевидно, что влияние, скажем, такого фактора, как «модальность», может существенно видоизменяться при раз-

ных сочетаниях с другими факторами. Это подтверждает ранее выдвинутую гипотезу о том, что «при организации процесса разучивания полимодальных последовательностей необходимо последовательное включение разных модальностей с учетом такого их сочетания, которое оптимально для данного исполнителя и достигнутого им уровня усвоения» (Крамарова, 2013).

Согласно полученным данным, скорость заучивания полимодальной последовательности зависит от опыта интеграции разных модальностей у исполнителя; у музыкантов этот опыт более развит, чем у немусыкантов (Крамарова, 2013), но и относительное количество ПО при воспроизведении значительно ниже у музыкантов, чем у немусыкантов.

Библиографический список

1. Крамарова, С. Н. Полимодальная действительность или модальные взаимодействия при формировании навыков игры на синтезаторе // 20-я научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых специалистов, 25—30 марта 2013 г. : сборник материалов. — Дубна : Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2013. — С. 205—207.
2. Назаров, А. И. О модальных взаимодействиях при заучивании последовательностей / А. И. Назаров, С. Н. Крамарова // Экспериментальная психология. — 2010. — Т. 3, № 1. — С. 74—87.

Т. Ю. Красавина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К КОРРУПЦИИ

Коррупция является актуальной темой современных исследований, в том числе психологических. Распространенность коррупционных явлений в нашем обществе и, как следствие, терпимое отношение к ним может приводить к нравственно-правовым девиациям.

Цель данного исследования — выявление отношения к коррупции у испытуемых разного возраста и пола. Выборка составила 170 человек (жители г. Кириши Ленинградской области). Из них в возрасте 18—24 лет — 30 девушек и 30 юношей, в возрасте 35—55 лет — 32 женщины и 23 мужчины, старше 60 лет — 40 женщин и 15 мужчин. Исследование проводилось при помощи метода «Незаконченных предложений», результаты анализировались методом контент-анализ.

Испытуемым необходимо было завершить предложение «Считаю, что борьба нашего правительства с коррупцией...» Результаты получились следующими (табл.): 36,67 % девушек и 63,33 % юношей; 53,13 % женщин и 34,78 % мужчин зрелого возраста; 45 % женщин и 60 % мужчин старше 60 лет ответили, что властные структуры «не достаточно эффективно борются с коррупцией». Далее варианты утверждений распределились таким образом: 1) борьба с коррупцией в нашей стране «бесполезна» (40 % девушек и 0 % юношей); 2) «создание видимости», «подобна борьбе пчел против меда»... (6,67 % девушек и 16,67 % юношей; 28,13 % женщин и 47,83 % мужчин в возрасте 35—55 лет; 52,5 % женщин и 26,67 % мужчин поздней зрелости); 3) «у нас не борются с ней» (13,33 % девушек и 10 % юношей; 9,38 % женщин и 4,35 % мужчин зрелого возраста); 4) «должна продолжаться» (3,33 % девушек и 6,67 % юношей; 9,38 % женщин и 8,7 % мужчин 35—55 лет; 13,33 % мужчин и 2,5 % женщин старше 60 лет); 5) «жестко подавляется среди стран однополярного мира» (4,35 % мужчин 35—55 лет); 6) «закончилась еще большей коррупцией» (3,33 % молодых людей).

Ответы (%) на незаконченное предложение «Считаю, что борьба нашего правительства с коррупцией...»

Варианты ответов	Женщины			Мужчины		
	18—24	35—55	старше 60 лет	18—24	35—55	старше 60 лет
«не достаточно эффективно борются с коррупцией»	36,7	53,1	45,0	63,3	34,8	60,0
«бесполезна»	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
«создание видимости»	6,7	28,1	52,5	16,7	47,8	26,7
«у нас не борются с ней»	13,3	9,4	0,0	10,0	4,3	0,0
«должна продолжаться»	3,3	9,4	2,5	6,7	8,7	13,3
«жестко подавляется среди стран однополярного мира»	0,0	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0
«закончилась еще большей коррупцией»	0,0	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0

В целом, очевидно, что значительная часть респондентов мужского и женского пола считают борьбу правительства с коррупцией «неэффективной», «бесполезной» или «видимостью». Вместе с тем, большинство юношей и мужчин поздней зрелости указывают на низкую продуктивность принимаемых правительством мер в устранении коррупции. Преобладающая часть мужчин зрелого возраста говорят о том, что она «выгодна» (и поэтому создается «видимость» сопротивления ей). Девушки в основном полагают, что коррупция является следствием нашего менталитета и поэтому бороться с ней бессмысленно. Женщины 35—55 лет чаще указывают на «непоследовательность» действий власти в искоренении коррупционных фактов; женщины старшей возрастной группы считают, что «правительство лояльно к казнокрадам».

Мужчины и женщины старше 60 лет в большей мере, чем респонденты других возрастных групп, имеют мнение о низкой эффективности действий, принимаемых властными структурами против коррупции.

Э. В. Леус

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДОВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ПСИХОЛОГОВ

Проблема изучения отношения человека к явлениям, тающим в себе реальную или потенциальную опасность для его жизни, на современном этапе развития общества является актуальной и находится в постоянной разработке. В России самый высокий в Европе уровень самоубийств среди подростков. В год кончают жизнь самоубийством 1500 детей и еще 4 тысячи совершают попытку самоубийства. По данным ЮНИСЕФ, 45 % русских девочек и 27 % русских мальчиков хотя бы раз в жизни серьезно обдумывали возможность самоубийства. По данным статистики Отдела процессуального контроля следственного управления по Архангельской области и Ненецкому автономному округу, в 2011 г. среди детей и подростков было совершено 12 самоубийств, в 2012 г. зафиксировано 18 подобных случаев и выявлены 57 попыток совершить самоубийство. Большинство исследователей отмечает, что суицидальное поведение у детей до 13 лет — редкое явление и только с 14—15-летнего возраста суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума к 16—19 годам. Заметим, что концепция смерти у ребенка приближается к адекватной лишь к 11—14 годам, после чего ребенок может по-настоящему осознавать реальность и необратимость смерти. По данным Росстата, на возраст 5—9 лет приходится 50 суицидов среди детей и подростков России в год, на возраст 10—14 лет — 250 случаев, на возраст 14—18 лет — 2500 случаев. В этой связи крайне важной и нужной является работа психологов по профилактике суицидальных тенденций несовершеннолетних и предотвращению рецидивности.

Деятельность психолога в данном направлении является ведущей и в первую очередь организационной, так как он объединяет всех специалистов, выступает как создатель, распространитель и куратор информационных, обучающих и коррекционных программ как для сотрудников, так и для несовершеннолетних, обучающихся, проводящих досуг, проживающих во всевозможных образовательных и воспитательных учреждениях. В этой связи психолог

выполняет две ведущие функции — просветительскую и коррекционно-психотерапевтическую. В рамках первой в виде тренингов, практических занятий, семинаров, деловых игр и других активных форм обучения подростки занимаются самопознанием, осознанием ценности себя и своей жизни, учатся выстраивать простые и доверительные отношения с окружающими, учатся приемам саморегуляции и управления эмоциональным состоянием, учатся способам конструктивного анализа сложных ситуаций и выхода из них; актуальна работа с такими проблемами, как страхи и тревоги, потребности и мотивы личности, поиск внешних и выработка внутренних жизненных ресурсов, выработка адаптивных форм поведения; кроме того, ведется работа с табуированной темой смерти с акцентом на ценности жизни каждого человека. Результатом этого направления становится формирование жизнеутверждающего мировоззрения и поведения (первичная профилактика), независимого от стереотипов, подростковых комплексов и юношеской философской интоксикации, эмоционально неконтролируемых реакций, самоуничтожения.

В рамках второй функции проводится коррекция личностных особенностей несовершеннолетних группы риска, выявленных в ходе наблюдения и скринингов, а также работа с конкретной психотравмирующей ситуацией (вторичная профилактика). Данная сфера деятельности требует от самого психолога специальных и углубленных знаний, а также внутренней готовности работать с этой сложной темой, в связи с чем возникает необходимость регулярного прохождения супервизии для профилактики выгорания.

С целью изучения предрасположенности несовершеннолетних к проявлениям суицидального и аутоагрессивного поведения было проведено обследование 1426 младших и старших подростков обоего пола, проживающих в городской и сельской местности с использованием авторской методики диагностики отклоняющегося поведения (СДП) и пакета психодиагностических материалов для выявления особенностей личности. По результатам мониторинга были сделаны некоторые обобщенные выводы:

1. Из общего числа обследованных школьников склонность к данному виду поведения была выявлена чуть больше, чем у половины, причем для основной массы характерна ситуативная склонность к демонстрации данного вида поведения и лишь около 10 % имеют сформированные личностные черты, которые могут спрово-

цировать суицидальное поведение. Подобные тенденции прослеживались в группах младших и старших подростков.

2. Несовершеннолетние со склонностью к аутоагрессивному поведению чаще демонстрировали делинквентное и агрессивное поведение; для них были характерны такие личностные черты, как эмоциональная неустойчивость, невыдержанность, нетерпеливость, низкая конформность, робость, повышенная тревожность, неуверенность в себе. Причем для младших подростков больше были характерны такие черты, как интровертированность, ригидность, тревожность, страх ситуации проверки знаний; для старших — эмоциональная неустойчивость, невыдержанность, нетерпеливость, неуверенность в себе, осторожность, непостоянство, тревожность, импульсивность и напряженность, склонность к формированию зависимостей разного рода.

В настоящее время при Комиссии по делам несовершеннолетних областной Администрации создана и действует рабочая группа по профилактике суицидальных тенденций несовершеннолетних на территории Архангельской области; группой разработан и внедрен алгоритм действий специалистов системы образования после получения информации о суициде (суицидальной попытке, суицидальных намерениях) обучающегося, воспитанника; разработаны раздаточные материалы для учителей и родителей с указанием признаков острого пресуицидального состояния и телефонами, необходимых в экстренной ситуации служб; проводятся обучающие семинары для специалистов образовательных учреждений, детских домов и территориальных служб по делам несовершеннолетних. Все эти и многие другие мероприятия невозможны без использования ресурса психологов — как научных руководителей, так и исполнителей.

Е. Ю. Локтионова

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Компьютеризация и информатизация современного общества неизбежно оставляют свой отпечаток на специфике психического развития подрастающего поколения. Перевод огромного массива информации в электронный формат привел к тому, что практически все данные, необходимые учащемуся (от книг до ответов на экзамен), представлены в готовом виде. Компьютерные программы в мгновение ока решают и бытовые проблемы: производят расчеты, записывают на прием к врачу, заказывают билеты на поезд.

За очевидным удобством компьютерных технологий скрывается обратная сторона медали — обесценивание навыков целеполагания, планирования, таймменеджмента, самостоятельности и продуктивности мышления. Японский психиатр Х. Тяги отмечает: «Интернет — это мир, где события происходят стремительно, где от человека можно избавиться одним щелчком мыши, где в одно мгновение можно уничтожить свой профиль, если он не нравится. Это может привести к подобной же легкомысленности и неадекватности восприятия в реальной жизни» (цит. по: Шеметова).

Молодежь склонна неразумно экстраполировать доступность информации на доступность всего в жизни. В таких условиях постановка и анализ жизненных целей воспринимаются как пустое и ненужное занятие. Выбор профессий осуществляется спонтанно и непродуманно, зачастую под воздействием модных веяний, мнения друзей или привлекательности внешних атрибутов профессии. Как следствие — сотни безработных на фоне явной нехватки отдельных специалистов.

Бесцельная жизнь в стиле «проб и ошибок» пропагандируется не только в сети Интернет, но и в современной культуре. Героиня популярной молодежной саги «Сумерки» произносит следующие слова: «Молодость — не время принимать быстрые трудные решения, это время делать ошибки. Сесть не в тот поезд и застрять неизвестно где, влюбиться... очень сильно. Специализироваться в

философии, потому что иначе карьеру не сделаешь, передумать, а потом еще раз, потому что в мире нет ничего постоянного. Так что делайте ошибки! И тогда, если нас спросят, кем мы хотим быть, нам не придется гадать... мы будем знать». Красивая речь, которая тут же западает в душу. Но если вдуматься, эти слова действуют на уровне подсознания и опускают юношей и девушек до развития дошкольников. Игнорируется абстрактно-логическое мышление, рефлексия, антиципация, признается лишь действие путем «проб и ошибок», типичное для двух-трехлетнего ребенка.

Наконец, стоит упомянуть еще одну тенденцию современности. Последователь юнгианского направления Р.А. Джонсон писал: «Кто-то спросил д-ра Юнга, какой архетип человечества будет превалировать в настоящем. Он ответил немедленно и страстно: «Дезинтеграция!». Эта дезинтеграция <...> естественно, является наибольшей опасностью, угрожающей современному миру» (цит. по: Копытин, 2007). «Лакмусовой бумажкой» дезинтеграции выступает искусство. Современная музыка хаотична, в ней нет единой плавной мелодии. Современный стиль одежды сочетает в себе, казалось бы, несочетаемые направления. Современные картины больше похожи на пятна от небрежно разлившейся краски.

И, к сожалению, дезинтеграция, проблема целостности и внутреннего единства — бич не только искусства, но и современной молодежи. В призме современных социокультурных условий широкий кругозор заменился набором фрагментарных знаний, отрывистых и поверхностных, почерпнутых «с миру по нитке» из доступных ныне познавательных телеканалов и сообществ социальных сетей. Воодушевляющая мечта детства о деле всей жизни сменилась сиюминутными необдуманно желаемыми и мимолетными увлечениями, хаотично сменяющимися друг друга. Белой вороной сегодня выглядят «Сани Григорьевы», целые десятилетия своей жизни посвящающие благому делу. Активная жизненная позиция и внутренний стержень уступили место пассивности, безыдейности и бесхребетности. Как следствие — отсутствие цельной системы критериев профессионального выбора, разбросанность профессиональных интересов.

Цель данной статьи — освещение проблем профессионального самоопределения современных старшеклассников. Приводятся данные эмпирического исследования, проводившегося на выборке из 48 учащихся 10—11 классов МБОУ «Средняя общеобра-

зовательная школа № 29» г. Астрахани в период с сентября по ноябрь 2014 г. В выборку вошли школьники в возрасте от 15 до 18 лет, из них 29 девушек и 19 юношей.

Для оценки составляющих профессионального самоопределения использовался комплекс диагностических методик: авторская анкета «Выбор профессии», опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой, опросник «Карта интересов» в модификации О.Г. Филимоновой, «Диагностика структуры сигнальных систем» (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова), типологический опросник Д. Кейерси, методика «Тип мышления» Г.В. Резапкиной. Критерии диагностики заимствованы из работ Н.С. Пряжникова (Пряжников, 2005) и Э.Ф. Зеера (Зеер, 2003).

Вышеуказанные методики позволили выявить следующие проблемные зоны профессионального самоопределения выпускников.

Проблема 1. Слабо сформированная профессиональная перспектива. Профессиональная перспектива как обобщенное представление о цели профессионального становления, о способах ее достижения (Зеер, 2003) должна выступать в качестве основного внутреннего регулятора оптанта. Однако исследование обнаружило фрагментарность и размытость подобного представления, указывающее на то, что для подавляющего большинства старшеклассников профессиональная перспектива находится лишь на стадии зарождения.

- 81,2 % учащихся не определились с выбором профессии.
- Учащиеся обнаружили незнание мира профессий, неумение различать понятия профессия/специальность, профессия/должность.
- Респонденты не учитывают востребованности профессий на рынке труда.
- Микроинформационная основа выбора профессии не достаточна.
- Траектория профессионального развития слабо сформирована, нет представления о промежуточных целях.
- Система подготовки к поступлению в вуз маловариативна и ненадежна.
- Выпускники недооценивают важность личностных ресурсов для профессионального становления.

- *Отсутствует система резервных вариантов профессионального становления.*

Проблема 2. Слабая осознанность профессионального выбора является следствием первой проблемы — незнания мира профессий в целом, а также содержания и специфики конкретных профессий. Образ тех или иных профессий у школьников достаточно фрагментарен и составлен из шаблонов, взятых из фильмов, СМИ, социальных стереотипов.

- Подавляющее большинство респондентов *не соотносят собственные способности, индивидуально-типологические особенности и интересы с выбором будущей профессии.*

- 81,2 % опрошенных на самом деле *не испытывают интереса к отдельным видам деятельности, с которыми связаны выбираемые ими профессии.*

- 62,5 % респондентов *не обладают на должном уровне способностями и навыками, необходимыми в выбираемых профессиях.*

- Около 90 % респондентов *имеют выраженные интересы и способности к различным областям профессиональной деятельности, которые при этом никак не учтены при выборе будущей профессии.*

Проблема 3. Фрагментарный и негативный образ будущей профессии — логичное следствие первых двух проблем:

- Респонденты имеют достаточно *неясное и фрагментарное представление о содержании будущей профессии.*

- 64 % названных ассоциаций с предпочитаемой профессией *несут негативный характер*: психолог — «стресс, слезы», банковский работник и экономист — «бесконечная куча цифр», юрист — «убийцы, суд, тюрьма, взятки».

Приоритетные направления психологической работы с учащимися:

- ознакомление школьников с миром профессий, состоянием рынка труда;

- развитие умения дифференцировать близкие виды профессиональной деятельности и в то же время находить взаимосвязи между различными профессиями;

- обучение основам объективного анализа профессий с помощью метода профессиографирования;

- коррекция профессиональной ригидности;

- развитие навыков целеполагания;
- формирование знаний о профессионально-важных качествах;
- коррекция представления выпускников о собственных способностях и талантах;
- коррекция негативного образа будущей профессии, создание позитивной установки на успешное овладение профессией.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.
2. Копытин, А. И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А. И. Копытин, Б. Корт. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 144 с.
3. Пряжников, Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8—11 классы) / Н. С. Пряжников. — Москва : Вако, 2005. — 288 с.
4. Шеметова, О. Страхи из интернета: особенности социальных сетей / О. Шеметова. — Режим доступа: <http://www.km.ru/stil/2013/04/10/psikhologiya-i-voprosy-samoanaliza/708164-osobennosti-sotsialnykh-setei> (дата обращения: 20.01.2015).

В. А. Мазиллов

ПРОБЛЕМА ФАКТА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ¹⁴

Проблема факта в психологии представляет собой актуальную методологическую проблему современной психологии. Как ни удивительно, эта методологическая проблема не осознается в качестве таковой большинством исследователей. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт — это «результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований» (Еникев, 2008, с. 526). Это определение воспроизводится в других современных психологических словарях. История психологии знает много случаев, когда один и тот же факт оценивается разными учеными совершенно по-разному, когда кто-то считает нечто фактом, а кто-то другой имеет по этому поводу совсем иное мнение.

Актуальность данной проблемы состоит в следующем. Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты — воздух ученого (И.П. Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее «нескольких истолкований», является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Проблема факта представляет собой фундаментальную проблему современной психологии. Рассматривая факт как нечто простое и однозначное, психологи не исследовали до сих пор его структуру, не выявили уровни, не построили типологий факта. Факт при таком подходе не выступает (и не может выступать) фундаментом, обеспечивающим взаимопонимание ученых. На эмпирическом уровне отсутствие концепции факта затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку универсального стандарта для описания факта в психологии. На

¹⁴ Работа выполнена при поддержке РГНФ грант 15-06-10716.

теоретическом уровне недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На методологическом уровне отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Как мы полагаем, психологический факт не может быть адекватно понят, если он рассматривается сам по себе, изолированно от системы других методологических понятий.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов между собой; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Специально проведенный исторический анализ позволяет прийти к выводу: в психологических школах, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводилось существенно меньшее внимание. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, так как опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным (Мазиллов, 2015).

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы «эмпиризм — рационализм». Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории, и при смене теорий происходит изменение всего фактуаль-

ного базиса науки (Никифоров, 2010, с. 157—158). А.Л. Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие — особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» (Никифоров, 2010, с. 158). В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте, как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: «можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» (Никифоров, 2008, с. 75—76). «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» (Никифоров, 2008, с. 76). А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. Выделяются лингвистический, перцептивный и материально-практический компоненты факта.

Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории,

так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т.п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «определенная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения (Мазилов, 1998).

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до него, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность данного научного факта — в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий.

Библиографический список

1. Еникеев, Б. Н. Факт // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — Санкт-Петербург, 2008. — С. 528.
2. Мазилов, В. А. Проблема факта в психологии, философии и философии науки // ЧФ: Социальный психолог. — 2015. — № 1. — С. 12—25.
3. Мазилов, В. А. Теория и метод в психологии / В. А. Мазилов. — Ярославль : МАПН, 1998.
4. Никифоров, А. Л. Факт / А. Л. Никифоров // Новая философская энциклопедия. Т. 4. — Москва, 2010. — С. 157—158.
5. Никифоров, А. Л. Философия и история науки / А. Л. Никифоров. — Москва : Идея-Пресс, 2008. — 264 с.

С. В. Маланов

К ВОПРОСУ О ЛОКАЛИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. В настоящее время в российской психологии выделяются два доминирующих направления исследований, претендующие на разработку фундаментальной общепсихологической теории. Это идеи когнитивной психологии (когнитивной науки), в основу которой заложен информационный подход к анализу и объяснению психических явлений, и системно-деятельностный культурно-исторический (культурно-деятельностный) подход. В связи с этим анализ психических явлений часто реализуется путем соскальзывания с одной теоретической позиции на другую, что порождает неопределенность и противоречивость интерпретаций и объяснений. Возможно ли объединение теоретико-методологических оснований двух подходов в рамках единой общепсихологической теории?

Сравнительный анализ методологических и теоретических оснований выделенных направлений психологии позволяет выявить расхождения по множеству ключевых вопросов (Маланов, 2012): что рассматривается в качестве предмета изучения (что такое психика)? Какова связь психических функций с анатомическими структурами и физиологическими функциями организма? Чем характеризуется основной метод исследования психических явлений? В чем заключается специфика речевых функций человека? Что выступает функциональной основой образа мира и сознания человека?

2. Исходное расхождение связано с поиском ответа на вопрос о том, где и как формируются психические функции. Ассимилируя разные направления психологических исследований (необихевиоризм, гештальтпсихология и другие), когнитивная психология сосредоточилась на поиске и локализации психических функций и психического образа внутри субъекта. «Мозг порождает психический образ», «психический образ формируется мозгом и в мозге» как результат информационных процессов (Величковский, 2006).

Развитие идей культурно-деятельностной психологии берет начало с известной гипотезы Л.С. Выготского о том, что *высшие*

психические функции (ВПФ) исходно формируются у ребенка во внешних опосредствованных языком предметных взаимодействиях с людьми. Вслед за этим А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец показывают, что и ***в процессе эволюции психика зарождается в качестве внешних функций*** чувствительности к факторам окружающей среды, выделяя которые животные получают возможность избирательно направлять перемещения к биологически значимым объектам (Леонтьев, 1965). Еще позднее, в работах П.Я. Гальперина психика определяется как система функций животного организма, которые обеспечивают: а) ориентировку в окружающем мире (исследование окружающего мира), исходно опирающуюся на взаимодействия органов чувств с предметными условиями окружающего мира и зависящую от состояний организма; б) избирательную организацию и регуляцию направлений жизнедеятельности (поведения, действий) на основе предварительной ориентировки; в) накопление на протяжении индивидуальной жизни (у животных, способных к научению) наиболее эффективных способов ориентировки и способов организации направлений жизнедеятельности (Гальперин, 1998). Такое определение позволяет анализировать генезис и дифференциацию психических функций в процессах эволюции животных организмов, в антропогенезе и историческом развитии человечества, а также в онтогенезе разных видов животных организмов. При этом в качестве исходных оснований для анализа психических функций начинают выступать фактические данные о жизнедеятельности животных и человека, а не данные самонаблюдения и гипотетические модели обработки информации мозгом.

3. Культурно-деятельностная психология опирается на известный тезис: психика развивается (и порождается) во внешних взаимодействиях животного организма с предметным миром, а мозг выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия для ее развития. Содержательно развернуть этот тезис позволяет известная «гипотеза уподобления», сформулированная в работах А.Н. Леонтьева, и следствия, вытекающие из этой гипотезы. В основе исходного построения психического образа лежит механизм уподобления динамики процессов в воспринимающей функциональной системе свойствам объектов («уподобление состояний органов чувств» физическим свойствам отражаемого объекта). По мере развития перцептивных механизмов, уподобляющиеся объекту движения и процессы в органах чувств свертываются, редуци-

руются и замещаются внутренними нервно-мышечными операциями и физиологическими процессами. Психический образ любой ситуации или объекта исходно строится во внешнем мире и «на внешнем объекте» с опорой на сенсорно-перцептивные ориентировочно-исследовательские операции и действия (Леонтьев, 1965). Воспроизведение таких операций и процессов в отсутствие объектов образуют основу процессов опознавания и представления (Зинченко, 1998).

Если развивать логику «гипотезы уподобления», то можно полагать, что психический образ исходно локализуется и в последующем воспроизводится в качестве системы физиологических (психофизиологических) функций, которые актуализируются и изменяются в процессах взаимодействия животного организма с объектами. Нервная система и мозг при этом выполняют функции дифференциации и интеграции физиологических процессов и складывающихся на их основе функциональных систем (функциональных органов).

Такое расширенное толкование «гипотезы уподобления» дает основание полагать, что предметный образ строится и фиксируется в качестве функциональной системы физиологических (психофизиологических) процессов в организме, которые исходно определяются мышечными движениями и движениями органов чувств, направленными на объект — предметно-практическими и сенсорно-перцептивными операциями и действиями. Такие операции и действия, в свою очередь, актуализируют множество физиологических процессов, как в органах чувств и в нервной системе, так и в различных органах и тканях организма, включая и сложнейшие комплексы вегетативных изменений. Динамические изменения вегетативных (органических) функций, вероятно, вносят в образ исходные формы переживаемой эмоционально-оценочной пристрастности.

Такая интерпретация процессов порождения психического образа снимает проблемы «гомункулуса в мозге» и «предметности восприятия», но актуализирует проблему избирательно распределенной локализации психических функций в качестве различных физиологических (психофизиологических) функциональных систем (функциональных органов) организма, которые интегрируются, дифференцируются и актуализируются посредством функций мозга. Отношения между психическими и физиологическими функциями

«оборачиваются». Привычная логика: физические раздражители — проведение импульсов от рецепторов к центральной нервной системе — порождение психического образа «мозгом и в мозге», — замещается альтернативной логикой: ориентировочно-исследовательская (психическая) активность организма в окружающем мире — функциональная подстройка различных физиологических процессов в организме к организации ориентировки и построению разнообразных предметно-практических и (у человека) умственных действий — согласование и фиксирование посредством функций ЦНС приемов и способов динамического воспроизведения таких физиологических процессов в форме функциональных систем. ***Психический образ строится и актуализируется как функциональная система на различных тканях, органах и физиологических функциях организма как результат взаимодействий субъекта с объектами.***

4. Способность людей к воспроизведению психических образов объектов и явлений в форме субъективных представлений анализируется в контексте формирования ВПФ и теорий развития умственных действий, сознания, образа мира. ВПФ исходно формируются в практических предметных взаимодействиях ребенка с людьми при использовании языковых средств. В последующем с помощью языковых и знаково-символических средств с опорой на функции мозга актуализируются психофизиологические функциональные системы возможных способов ориентировки, моделирующие возможные взаимодействия с возможными предметными ситуациями, образуя умственные действия.

5. Изложенные гипотезы открывают широкий спектр возможностей для анализа и обобщения феноменов и фактов, которые не поддаются объяснению при использовании логики когнитивной науки: от механизмов психогенных заболеваний до рефлексивного контроля эмоциональных переживаний (Маланов, 2012).

Библиографический список

1. Величковский, Б. В. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. / Б. В. Величковский. — Москва : Смысл : Академия, 2006.
2. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998.
3. Зинченко, В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997.

4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — Москва : Мысль, 1965.
5. Маланов, С. В. Две альтернативные парадигмы в научно ориентированной психологии / С. В. Маланов // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. — Москва : Институт психологии РАН, 2012. — С. 288—307.
6. Маланов, С. В. Методологические и теоретические основы психологии / С. В. Маланов. — Москва : Изд-во Московского психологосоциального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2012. — 407 с.

С. А. Медведева

АССЕРТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА

Основные положения концепции асертивности оформились в конце 1950-х — начале 1960-х гг. в трудах американского психолога, психотерапевта Андре Сальтера. Начав работу с неуверенными клиентами в своей клинике неврозов в 1940-е гг., он стремился к тому, чтобы найти физиологические, органические причины заторможенности и скованности, дать объяснение возникновению неуверенности. В качестве теоретической основы А. Сальтер опирался на систему понятий И. Павлова «возбуждение-торможение», а в коррекции баланса этих двух физиологических процессов видел ключ к решению психологических проблем. А. Сальтер определял сущность асертивности как умение утверждать что-либо в четкой форме, отвечать за свои слова. Несколько позже Джозеф Вольпе использовал термин «асертивность» (*assertiveness*) для обозначения открытости в межличностных отношениях (Каппони, Новак, 1995; Ромек, 2003).

Концепция асертивности впитала в себя ключевые положения гуманистической психологии (в частности, противопоставление самореализации и бездушного манипулирования людьми), а также транзактного анализа (осознание непродуктивных стереотипов поведения, мешающих принятию адекватных настоящему моменту решений). Многие в концепции асертивности заимствовано из идей Э. Шострома, теорий коммуникативных игр и жизненных сценариев Э. Берна, некоторых принципов гештальт-терапии (И.А. Фурманов, 2005).

Асертивность, упрощенно переводимое у нас как «самоутверждение», в английском языке имеет несколько значений: происходит от английского глагола *assert*, который имеет два значения: 1) утверждать, заявлять; 2) доказывать; защищать, отстаивать (свои права и т.п.); учитывая латинское происхождение термина, его отношение к глаголу *sero* (сажать, родить, выращивать), можно говорить, что когда человек что-либо сажает, выращивает, то дол-

жен понимать, что именно он культивирует. В противном случае плоды его трудов будут неутешительны (Каппони, Новак, 1995).

В психологии толкование этого термина значительно шире. Современный подход к термину «ассертивность» раскрывает его как способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права на основе открытого и непосредственного диалога с оппонентами, права которых не нарушаются. В Большом психологическом словаре ассертивным называется «прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» (БПС, 2003, с. 40).

Идея ассертивности предполагает формирование у человека определенной стратегии поведения, благодаря которой он:

- обладает спонтанными реакциями, разумным проявлением эмоций, умением прямо говорить о своих требованиях и желаниях;
- способен высказывать свою точку зрения, грамотно использовать аргументацию; не боится возражать;
- владеет тактиками удовлетворения справедливых требований и отказа в ответ на неприемлемые притязания так, чтобы при этом не ущемлялись права других людей;
- способен самостоятельно регулировать собственное поведение;
- независим от внешних влияний и оценок и т.д. (Семиченко, 2001, с. 304—307).

Анализ литературы позволяет констатировать, что ассертивность является многокомпонентным качеством, его развитие тесно связано с уверенностью в себе; вниманием к окружающим, их интересам; способностью к эмпатии; умением взять на себя ответственность за позитивные и негативные события в жизни (интернальность); осознанием преимуществ и недостатков характера. Можно выделить основные компоненты ассертивности: способность защищать и отстаивать собственные права и интересы; способность формулировать и отстаивать собственное мнение; способность выражать свои чувства и эмоции.

В психологической литературе ассертивное поведение противопоставляется двум другим распространенным видам поведения — пассивному (неуверенному) и агрессивному. Пассивное и агрессивное поведение, на первый взгляд, существенно отличаются друг от друга. Однако в обоих случаях противоположная

сторона расценивается, как «противник», преследующий единственную цель — навредить. Различие между пассивным и агрессивным поведением состоит в том, что агрессивный человек наносит упреждающие удары, тогда как пассивный открыто дает понять, что не претендует на победу. Исследователи проблемы ассертивности утверждают, что развитие данного качества предполагает рост самосознания, умение понимать и принимать свое истинное «Я», построение межличностных отношений без агрессии и манипулирования (Каппони, 1995; Семиченко, 2001; Фурманов, 2005). Для этого необходимо наличие ряда умений и навыков: навыки общения, контроль над проявлением стрессов, умелый выход из конфликтных ситуаций, налаживание контактов с трудными собеседниками, позитивный стиль общения.

Таким образом, мы в своем исследовании исходили из того, что ассертивность представляет собой достаточно гармоничное объединение свойств личности, проявляющееся в естественном, честном поведении по отношению к себе и окружающим, умениях и навыках этически допустимого общения в конкретной ситуации при сочетании с уверенностью, позитивной самооценкой и при обязательном уважении прав других людей. Рассматривая ассертивность как основу для формирования и развития профессионально важных качеств психолога, следует выделить основные компоненты в ее структуре (табл.).

Модель ассертивности психолога

Компонент модели	Показатель ассертивности
Мотивационный (ассертивное поведение как ценность)	Стойкое стремление отстаивать свои права, учитывая права клиента, желание ему помочь; ориентация на общение с клиентом в русле гуманистически-экзистенциального подхода
Когнитивный (знания о содержании и проявлении ассертивного поведения в сочетании с позитивным принятием себя)	Осознание содержания и проявлений ассертивного поведения, его отличий от пассивного и агрессивного поведения; понимание личностных прав, своих желаний и возможностей, высокий уровень самопринятия, самоуважения

Компонент модели	Показатель ассертивности
Поведенческий (совокупность умений и навыков, позволяющих проявлять ассертивное поведение во взаимодействии с клиентом)	Ассертивная стратегия разрешения напряженных ситуаций или ассертивные действия (выдвинуть требования; сказать «нет» и критиковать; установить контакт; открыто привлекать внимание к себе, собственным целям и интересам; позволять себе ошибки и т.д.); проявления в поведении ассертивных свойств: коммуникабельность, мужество, способность проявлять радикализм, независимость, искренность, настойчивость, сила, дипломатичность; способность различать агрессивное, пассивное и уверенное поведение
Эмоциональный (совокупность переживаний, позволяющих реагировать в ситуации взаимодействия с клиентом с учетом его чувств, толерантность к эмоциогенным факторам)	Открытость к переживаниям; способность к пониманию других; контроль за своими эмоциями

Выделенные показатели мотивационного компонента относятся к проявлениям профессиональной направленности личности психолога, а именно сформированной гуманистической и экзистенциальной направленности. В структуре когнитивного блока ассертивности выделенные компоненты являются, с одной стороны, показателями развития позитивной Я-концепции, с другой — обеспечивают когнитивную основу разрешения напряженных ситуаций профессионально. Остальные выделенные качества в блоках являются достаточно важными компонентами культуры общения, эмоциональной культуры психолога (эмпатия, самоконтроль и саморегуляция, уверенность, коммуникабельность, наблюдательность и т.п.).

Таким образом, вполне допустимо утверждать, что развитие ассертивности занимает особое место в структуре профессиональ-

но важных качеств психолога и может являться важной составляющей частью их личностной подготовки.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — Санкт-Петербург, 2003. — 672 с.
2. Каппони, В. Как делать все по-своему, или Ассертивность — в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. — Санкт-Петербург : Питер, 1995. — 186 с.
3. Ромек, В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Ромек. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 175 с.
4. Семиченко, В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. — Киев : Видавець Ешке О.М., 2001. — 427 с.
5. Фурманов, И. А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном профессиональном взаимодействии / И. А. Фурманов // Актуальні проблеми психології. Т. І: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України : Ч. 15. — Киев : Мілениум, 2005. — С. 121—125.

О. П. Меркулова, В. Т. Кудрявцев

РОЛЬ ВОООБРАЖЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воображение рассматривается чаще в контексте возрастного развития с «припиской» к дошкольному возрасту как периоду его развития в качестве центрального возрастного новообразования, что представляется вполне логичным и оправданным. В тоже время есть много оснований предполагать существенную связь многих проблем как основной и средней, так и высшей школы с недостаточно развитым или не в полной мере востребованным воображением субъектов образования.

Важнейшая функция воображения, по словам Э.В. Ильенкова (1991), проявляется, прежде всего, в способности смотреть на мир (включая самого себя и в первую очередь — самого себя) «глазами другого человека», шире — всего человеческого рода, что нам дает возможность видеть мир по-настоящему интегрально. Благодаря воображению человек может испытывать своеобразное непатологическое «раздвоение». Собственно, это и ведет к рождению личности в строгом смысле слова — внутри нас формируется «внутренняя позиция» (Кравцова, 1996), в нас «вселяется» образ Другого. Этот образ носит обобщенный характер, не совпадая с образами конкретных людей, вовлеченных в круг непосредственного общения с нами. Он не сводится к «виртуальной» совокупности эмпирических точек зрения разных людей, и поэтому, решая какую-либо задачу, совершая какое-либо действие, нам не приходится условно подставлять себя на место каждого из них (Э.В. Ильенков).

Решая задачу в одиночку, благодаря воображению мы не чувствуем себя одинокими, а, приходя к решению, испытываем уверенность в его правильности еще до проверки (анализа) того, что получилось. Так как здесь мы получаем «подсказку» из рук «обобщенного Другого» (термин американского психолога Дж.Г. Мида), воплощающего не только опыт, но и творческий потенциал человеческого рода в целом. Этот «обобщенный Другой» сразу или со временем начинает дифференцированно выполнять функции внутреннего Партнера (содействие), Хозяина и Контроле-

ра — «царя в голове» (произвольность), Вдохновителя (эмоциональная поддержка), Собеседника (внутренняя речь), Единомышленника (рефлексия), Высшего Судьи (совесть), Соавтора (творчество) и иные важные функции (Кудрявцев, 2011).

Воображение дает человеку возможность взаимодействия с идеальными формами культуры (по Л.С. Выготскому и психологам его школы с опорой на работы Гегеля, Шеллинга, Маркса, Ильенкова, Мих. Лифшица), в которых идеальное открывается различными своими сторонами: как *Ideelle* — принадлежащее к сфере идей, «умственное», *Ideale* — отвечающее потенциально возможному общественному идеалу (*Ideal*), *Ideell* — как представленность возможного в действительном. Взаимодействие ребенка с идеальными формами культуры, понятое сквозь призму разных сторон идеального, позволяет говорить о том, что «включение во взрослую жизнь» в итоге становится не только социально обусловленной необходимостью, но и *интимно-психологической*, «экзистенциальной» задачей. Задачей — на освоение собственной сущности, собственной *всеобщей* «природы», которая «не дана, а задана» в *безграничной* перспективе становления человеком — субъектом культуры и истории (Кудрявцев, 1999).

С опорой на отмеченные выше трактовки идеального было показано, что при ориентации в обеспечении качества на идеи развития, психологическая предметность работы с качеством в образовании может быть определена как *изучение и «оформление» с помощью культурных средств механизмов развития идеальных форм образования и реализующих их деятельности* (Меркулова, 2014). Такая трактовка качества образования как соответствия идеальным формам (которые нельзя рассматривать как статически данные, а скорее — как внутренне противоречивые, заданные, требующие собственной преобразовательной активности всех вовлеченных в процессы образования субъектов) кардинально расходится с тем формально-бюрократическим (недо)пониманием, на основе которого проводятся сейчас многочисленные реформы, ведущие скорее к разрушению системы образования, чем к достижению декларируемых целей повышения его качества.

Образование — сложная социальная система, в которой происходит встреча новых поколений с идеальными формами культуры. Но и идеальные формы самого образования являются не менее сложными и противоречивыми. В силу этого психологическая под-

держка обеспечения качества требует активной работы с идеальным: объективации образов образования, их прояснения, понимания и согласования в представлениях как всех субъектов образовательного процесса, так и других заинтересованных в нем сторон — родителей, представителей профессиональных сфер, управленцев.

Отметим некоторые из форм практической деятельности, продуктивное использование которых для повышения качества высшего образования, с одной стороны, требует развитого воображения вовлекаемых участников, с другой — может само являться той коллективно-распределенной деятельностью, которая способствует его развитию.

1. *Внедрение системы менеджмента качества (СМК)* в подавляющем большинстве случаев происходит формально-бюрократически, не затрагивая личности преподавателей и студентов, организационную культуру вуза. При неформальном, психологически обоснованном внедрении СМК возможна объективация позиций, интересов различных субъектов образовательной и управленческой деятельности, согласование представлений, выражающих ориентировочную основу этих деятельностей, распределение ответственности. Очевидно, что все это требует способности «видеть» образовательный процесс, одновременно удерживая несколько точек зрения — свою, конкретных других (коллег, студентов и др.) и «обобщенного Другого».

2. *Проведение опросов* об удовлетворенности процессом и результатами образования среди представителей различных заинтересованных сторон. При включенности таких опросов в совершенствование деятельности образовательной системы, а также их организации как продолжающегося диалогического взаимодействия, а не формальной разовой акции, они также актуализируют идеальные образы, позволяют прояснять и согласовывать представления различных субъектов образования. Важным методическим приемом при этом является применение не только традиционных анкетных опросов с выявлением степени удовлетворенности, но и оценивание образов реального и желательного образования с использованием шкал специализированного семантического дифференциала.

3. *Организация психологической поддержки студентов, направленной на развитие их способностей и личностных качеств, необходимых для успешного обучения в вузе.* Подобная работа мо-

жет реализовываться как в рамках деятельности психологической службы вуза, так и через введение в учебные планы специального учебного предмета. При организации такой поддержки продуктивными для повышения осознанности и произвольности студентов в учебной деятельности показывают себя средства, активно востребующие воображение и способствующие его развитию: работа с обобщенным образом «успешного студента» в форме групповой дискуссии, индивидуальная проработка образов себя в настоящем и в потенциально возможном желательном и проблемном будущем, организация в диалогическом взаимодействии поиска способов преодоления учебных затруднений, определение и выражение с использованием языковых или образных средств собственного образовательного кредо и др.

Библиографический список

1. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. — Москва : Политиздат, 1991. — 464 с.
2. Кравцова, Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 64—76.
3. Кудрявцев, В. Т. Игра и развитие воображения ребенка с позиций культурно-исторической психологии // Современное дошкольное образование. — 2011. — № 1. — С. 32—43.
4. Кудрявцев, В. Т. Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода / В. Т. Кудрявцев. — Рига : Эксперимент, 1999. — 160 с.
5. Меркулова, О. П. Психологическая предметность работы с качеством в образовании // Вестник РГГУ. — 2014. — № 20. — С. 94—110.

Б. Г. Мещеряков, А. И. Назаров, Д. В. Ющенкова

СВОЙСТВА ЭЛЕКТРО-КОЖНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЛИЦ С РАЗНОЙ ЭКСПРЕССИЕЙ

В рамках исследования¹⁵ эмоциональных эффектов восприятия лиц (см. список литературы) проводился эксперимент, в котором выяснялась возможность использования электро-кожной активности для обнаружения эмоциональных реакций в ответ на предъявление лицевых стимулов в условии неактивного наблюдения и условия, когда от испытуемого требуется после предъявления лица дать его оценку в вербальной форме. Из двух вариантов показателя электро-кожной активности — кожно-гальванической реакции (КГР, метод *Charles Féré*) и кожного потенциала (КП, метод Ивана Тарханова) — в исследованиях эмоциональных состояний и реакций человека подавляющее большинство авторов отдают предпочтение первому. Однако строгое теоретическое обоснование такого выбора отсутствует. Скорее это дань традиции, которая сложилась под влиянием чисто технических трудностей регистрации КП с помощью приборов, применявшихся для этих целей. Они не позволяли получать достоверные данные о КП без создания специальных и дорогостоящих условий, в которых находился испытуемый (экранированных камер, сеток Фарадея и проч.). Но с появлением методов цифровой обработки сигналов, которые в настоящее время все шире проникают в практику психофизиологических исследований, ситуация кардинально изменилась. Оказалось возможным в обычных условиях, без применения специальных экранирующих средств, регистрировать даже низкоуровневые биоэлектрические сигналы, получая как в режиме он-лайн, так и в режиме офлайн надежные и достоверные данные.

В данном эксперименте одновременно регистрировались КГР и КП при предъявлении испытуемым 18 изображений лиц (из набора Экмана), выражающих либо радость, либо удивление, либо отвращение (каждая из трех экспрессий представлена тремя мужскими и тремя женскими лицами). В первом сеансе (*Молчание*) ис-

¹⁵ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 14-06-00134.

пытуемые просто наблюдали изображения, ничего при этом не делая. Во втором сеансе (*Говорение*) сразу же по окончании стимульной экспозиции они должны были дать устный ответ, состоящий из названия выражения (эмоции) лица и его субъективной оценки (нравится, не нравится). В обоих сеансах каждое лицо экспонировалось в течение 5 с, а интервал между экспозициями составлял 9 с. В инструкции для второго сеанса особо подчеркивалось, что ответ нужно давать только *после окончания экспозиции*.

Испытуемыми были студенты-психологи 2—3 курса университета «Дубна» (7 женщин и 3 мужчин); средний возраст — 22 года.

Анализ записей КГР и КП показал, что в большинстве случаев эти два показателя имеют идентичную динамику (средний коэффициент кросскорреляции 0,9). У некоторых испытуемых в ряде случаев на протяжении коротких временных интервалов (2—5 с) наблюдалась противофазная динамика КГР и КП, причину которой предстоит выяснить. В целом можно считать, что эти два показателя идентичны, с учетом возможного их различия в постоянной составляющей. Поэтому для дальнейшего статистического анализа были выбраны характеристики только КГР: латентность ответа (ВР) относительно начала экспозиции стимула и максимум амплитуды (МА).

Статистики для двух показателей и разных условий приведены в табл. 1.

Таблица 1. **Описательные статистики (*М* и *SD*) для двух сеансов**

Показатель	1-й сеанс (Молчание)		2-й сеанс (Говорение)	
	<i>М</i>	<i>SD</i>	<i>М</i>	<i>SD</i>
Время реакции (ВР, с)	1,97	0,9	2,25	0,7
Макс. амплитуда (МА, мВ)	92,84	87,6	138,11	133,4

Видно, что при говорении ВР и МА несколько больше, чем при молчании, причем для МА эта разница весьма существенна. Последнее представляет интерес и в связи с тем фактом, что при молчании КГР возникали в 42,2 % проб, тогда как при говорении их было почти в два раза больше — 76,1 % проб. Следует подчеркнуть, что при обработке данных учитывались только те КГР, которые возникали в течение наблюдения лицевых стимулов (но не после окончания экспозиции), т.е. значительно раньше того момента,

когда начинался речевой ответ. Поэтому прирост количества КГР и их максимальной амплитуды во втором сеансе не связан с самим процессом говорения, но может быть связан с внутренней (ментальной) подготовкой и организацией речевых ответов в процессе наблюдения лиц. Этот факт дает основание предполагать, что изменения КГР в условиях наблюдения лицевых стимулов могут быть вызваны как перцептивно-эмоциональными, так и ментальными факторами. Возможно также, что «подтягивание» зарождающейся эмоции до уровня осознания, обусловленное необходимостью давать ответы, сопровождается ее усилением, что находит свое отражение в росте амплитуды КГР.

Для зависимых переменных ВР и МА проводились отдельные трехфакторные дисперсионные анализы (без повторных измерений), в которых факторами служили сеансы, пол испытуемого и экспрессии лиц.

Для ВР факторы «сеанс» и «экспрессия» не создают значимых эффектов, только пол испытуемых имеет существенное влияние ($F = 7,01$; $df = 1$, $p < 0,01$): у мужчин ВР в среднем значимо больше, чем у женщин (соответственно, 2,26 и 2,09 с), т.е. у женщин эмоциональные реакции возникали быстрее. Значимым было взаимодействие «сеанс $\times$ пол испытуемых» ($F = 14,65$; $df = 1$, $p < 0,001$). У женщин среднее ВР значительно больше во 2-м сеансе по сравнению с 1-м, тогда как у мужчин это различие меньше и является обратным. Дополнительное сравнение с помощью t -теста подтверждает, что у мужчин нет значимых различий между ВР в двух сеансах, тогда как у женщин ВР в среднем существенно больше во 2-м сеансе ($t = -4,31$, $df = 145$, $p < 0,001$); величина различия достигает 550 мс.

Для МА картина примерно такая же, как и для ВР. Из трех факторов основной эффект обнаруживает лишь пол испытуемого ($F = 3,90$; $df = 1$, $p < 0,05$). Значимым было опять-таки взаимодействие «сеанс $\times$ пол испытуемых» ($F = 10,20$; $df = 1$, $p < 0,01$). У мужчин различия в амплитудах КГР в двух сеансах не являются значимыми. У женщин они значимы: в среднем МА почти в два раза больше во 2-м сеансе, т.е. когда нужно было давать вербальные ответы после экспозиции стимулов ($t = -4,26$, $p < 0,001$).

Зависят ли частоты и характеристики КГР от типа экспрессии лиц в каждом из сеансов? В целом, как показывает описанный выше дисперсионный анализ, нет значимых различий в КГР, реги-

стрируемых при разных экспрессиях; взаимодействие «экспрессия х сеанс» также было не значимым. Дополним эти данные по частоте КГР для разных эмоций (табл. 2).

Таблица 2. Частоты (в скобках — %) возникновения КГР

Экспрессия	1-й сеанс (n = 60)	2-й сеанс (n = 60)	По двум сеансам (n = 120)
Радость	31 (51,7)	49 (81,7)	80 (66,7)
Удивление	22 (36,7)	47 (78,3)	69 (57,5)
Отвращение	23 (38,3)	41 (68,3)	64 (53,3)

Выводы

Основной результат проведенного эксперимента заключается в том, что в условии, когда испытуемому необходимо наблюдать и дополнительно вербально оценивать стимульные лица (2-й сеанс), частоты возникновения КГР и их максимальные амплитуды существенно возрастают по сравнению с условием, когда испытуемые только наблюдают лицевые стимулы (1-й сеанс). Для этих эффектов характерна неодинаковая выраженность у разных испытуемых. В дальнейшем необходимо увеличить объем выборки испытуемых, чтобы можно было выделить в ней «типичные» кластеры. Важный методический вывод из эксперимента заключается в том, что необходимость давать какие-либо оценки стимулов после их наблюдения порождает такие ментальные процессы, которые «искажают» КГР во время наблюдения стимулов.

Библиографический список

1. Мещеряков, Б. Г. Скрытое опознание и неосознаваемый эмоциональный эффект лиц // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 79—105. — Режим доступа: <http://psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a4/2013n2a4.pdf> (дата обращения: 19.12.2014).
2. Мещеряков, Б. Г. Эмоциональная подкладка восприятия лиц / Б. Г. Мещеряков, М. М. Гизатуллин, А. И. Назаров, Р. В. Соколов, А. В. Позднякова // Сборник материалов I Международной научно-практической конференции «Психология третьего тысячелетия» (Дубна, 17—18 апреля 2014 г.). — Дубна, 2014. — С. 157—167.
3. Мещеряков, Б. Г. Исследование эмоционального эффекта восприятия лиц с помощью методики регистрации мигательного компонента стартовой реакции / Б. Г. Мещеряков, М. М. Гизатуллин, А. И. Назаров // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 106—115.

логический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2014. — № 1. — С. 6—27. — Режим доступа: <http://psyanima.ru/journal/2014/1/2014n1a2/2014n1a2.pdf> (дата обращения: 19.12.2014).

М. И. Мещерякова

ЕЩЕ РАЗ О ДИАГНОСТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Проблема психологической готовности к школьному обучению (ставим за скобками вопрос о том, кто в большей степени должен «быть готов» — ребенок к школе или школа к ребенку — и в качестве аксиомы примем положение о том, что по-своему готовы должны быть обе стороны) давно является предметом исследований психологов, физиологов, педагогов. В частности, из психологов эту проблему изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, а затем их последователи — Л.А. и А.Л. Венгеры, Н.И. Гуткина, И.А. Бурлакова и др. Все они рассматривали психологическую готовность как многокомпонентную структуру. При этом были выявлены наиболее значимые психические свойства ребенка, новообразования старшего дошкольного возраста, создающие предпосылки для успешного начала обучения в школе. Рука об руку с теоретическими изысканиями шла разработка диагностических методик для определения уровня готовности ребенка. Тем не менее, проблема готовности ребенка к школьному обучению далека от окончательного решения. Очередной виток научного интереса связан с очередным изменением концепции дошкольного образования. В марте 2010 г. Приказом Министерства образования и науки РФ № 655 от 23.11.2009 г. были введены в действие Федеральные Государственные Требования к структуре общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ), которые выдвигают в качестве основной цели педагогической работы индивидуальное развитие каждого ребенка, а в качестве предполагаемых результатов — интегративные качества. Позднее, 1 января 2014 г., вступил в силу Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ФГОС ДО), где в качестве предполагаемых результатов выступают социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Таким образом, результатом овладения ребенком со-

держанием дошкольного образования и показателем готовности к переходу на следующий уровень образования являются целевые ориентиры, которые могут быть описаны через интегративные качества (физические, личностные, интеллектуальные). Интегративные качества постулируются как сложные образования, включающие и психологический, и педагогический аспект. Если они являются итогом развития ребенка в дошкольном возрасте, следовательно, их сформированность должна обеспечивать ребенку готовность к школьному обучению.

Однако исследований того, как связаны интегративные качества с готовностью к школьному обучению, еще недостаточно. Именно поэтому в нашей работе мы решили проверить гипотезу о том, что уровень развития интегративных качеств ребенка-дошкольника можно рассматривать в качестве показателя готовности к школьному обучению. В исследовании, которое проводилось в одном из детских садов Москвы, участвовали 42 дошкольника подготовительных групп (27 девочек и 15 мальчиков в возрасте от 5 лет 7 мес. до 7 лет).

Использовались следующие методики: 1) диагностика психологической готовности к школьному обучению (методика Н.И. Гуткиной); 2) мониторинг достижения детьми планируемых результатов «Успех». Последняя включает диагностику 9 основных интегративных качеств дошкольника, что осуществляется путем заполнения педагогом карты развития без непосредственного участия ребенка. Карта развития включает две части. Первая содержит характеристику развития большей части интегративных качеств (от «Любознательный, активный» до «Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности»). Показатели развития данных качеств базируются на оценках педагога, в основе которых должны лежать результаты его/ее наблюдений за ребенком в течение года (в различных видах деятельности, в процессе режимных моментов и т.д.). Вторая часть карты — характеристика девятого качества «Овладевший необходимыми умениями и навыками», степень развития которого определяется результатами выполнения диагностических заданий самим ребенком и наблюдением за ним педагога.

Помимо этого, использовались результаты системы внутреннего мониторинга достижения детьми планируемых итогов освое-

ния основной образовательной программы по системе МЦКО¹⁶ (Московский центр качества образования), которые были предоставлены базой исследования. Таким образом, мы имели возможность провести качественный и количественный анализ данных по готовности к школе, полученных посредством трех методик.

Обработка и анализ результатов были направлены на выявление степени согласованности результатов между парами методик и общей согласованности. По системе Н.И. Гуткиной на высоком уровне психологической готовности к школьному обучению находится практически половина группы (20 чел. — 47,6 %); вторая половина распределилась следующим образом: средний уровень готовности продемонстрировали 14 чел. (33,3 %), оставшиеся 8 дошкольников (19,1 %) оказались на низком уровне готовности. Далее сопоставлялись уровневые результаты каждого дошкольника по всем парам из трех методик. Оказалось, что оценки уровня готовности к школьному обучению и оценки уровня развития интегративных качеств обнаруживают достаточно высокое совпадение: уровневые показатели по системе Гуткиной и «Успехом» совпадают у 32 детей (76,2 %); по системе Гуткиной и «МКЦО» — у 31 ребенка (73,8 %) и между «Успехом» и «МКЦО» — у 30 детей (71,4 %). Корреляционный анализ также подтверждает близость рассматриваемых показателей. Значения коэффициентов корреляции Спирмена между парами уровневых показателей составляют: 0,8 — для пары «методика Гуткиной» — «Успех»; 0,6 — для пары «методика Гуткиной» — «МКЦО» и 0,7 — для пары «Успех» — «МКЦО» (все $p < 0,001$), что позволяет говорить о существовании сильной и средней положительной корреляционной связи.

¹⁶МЦКО — государственное учреждение, созданное в целях повышения эффективности оценки качества знаний обучающихся, совершенствования различных форм аттестации образовательных учреждений и обучающихся, организации и проведения мониторинговых исследований. Согласно постановлению Правительства РФ от 11.03.2011 г. № 164 «Об осуществлении государственного контроля (надзора) в сфере образования» и ввиду отсутствия стандарта дошкольного образования основным предметом контроля качества образования в дошкольных образовательных учреждениях является соблюдение федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а также условиям ее реализации.

Кроме того, мы осуществили анализ полученных данных с помощью коэффициента Кендалла, который дает оценку общей согласованности результатов трех методик. Вычисленная величина коэффициента оказалась достаточно высокой: $W = 0,8$; $df = 41$; $p < 0,001$.

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о том, что все указанные методики — диагностическая программа Н.И. Гуткиной, мониторинг «Успех» и мониторинг МЦКО — дают согласованные между собой результаты почти в 75 % случаях, что трудно оценить однозначно как успешный или не слишком успешный показатель. Мы полагаем, что этот вопрос требует дальнейшего изучения на более широкой выборке и с более детальным анализом степени и причин расхождений. Тем не менее, можно думать, что результаты дают надежду на возможность оценки готовности к школе посредством диагностики интегративных качеств дошкольника как по системе «Успех», так и по системе мониторинга МЦКО.

Библиографический список

1. Бурлакова, И. А. Интегративные качества ребенка-дошкольника / И. А. Бурлакова, Н. И. Гуткина, Е. К. Ягловская. — Москва : МГППУ, 2012.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — Санкт-Петербург : Питер, 2004.
3. Мещерякова, М. И. Интегративные качества как основа психологической готовности к школьному обучению: Выпускная квалификационная работа / М. И. Мещерякова. — Москва : МГППУ, 2014.
4. Березина, Н. О. Успех. Мониторинг достижения детьми планируемых результатов : пособие для педагогов с приложением на электронном носителе / Н. О. Березина, И. А. Бурлакова, Е. Е. Клопотова [и др.]. — Москва : Просвещение, 2011.

В. А. Миниярова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В настоящее время в отечественной педагогической психологии проблема психологических качеств субъектов образовательного процесса освещается в работах Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной и др. Являясь индивидуальными и взаимосвязанными субъектами педагогической деятельности, учитель и ученик выявляют себя как личности во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

В рамках проблемы социальной перцепции субъектов образовательного процесса остро встает вопрос о том, каким образом студент видит свою роль в этом процессе? Как он оценивает свой вклад в образовательный процесс? Считает ли он себя субъектом образовательного процесса или предпочитает быть объектом воздействия, возлагая ответственность за результаты своего обучения на преподавателя? Какие характеристики личности и деятельности преподавателя выделяет в качестве ведущих? Каким образом отличается мнение студентов-первокурсников от мнения студентов, заканчивающих свое обучение в вузе? Для изучения этого вопроса мы провели опрос среди студентов очной и заочной формы обучения. В исследовании приняли участие 20 студентов первого курса дневного отделения, отучившихся первый семестр, и 20 студентов шестого курса заочного отделения.

Для исследования социальной перцепции субъектов образовательного процесса респондентам предлагалось дать характеристику по четырем позициям: «хороший учитель», «плохой учитель», «хороший студент», «плохой студент». Частоты психологических качеств личности и особенности поведения хорошего и плохого студента представлены в табл. 1.

Таблица 1. Распределение характеристик в портретах «хорошего» и «плохого» студента (в %)

Хороший студент			Плохой студент		
Качество	1-й курс очники	6-й курс заочники	Качество	1-й курс очники	6-й курс заочники
ответственный	25	50	ничего не делает, лентяй	60	40
готовится к занятиям, вовремя все выполняет	55	25	безответственный	10	45
уважает преподавателя	20	20	не ходит на занятия	40	15
не пропускает занятия	20	10	пропускает занятия	15	10
организованный	15	5	не организованный	15	5
любит учиться	10	10	опаздывает	10	10
пунктуальный	5	15	в списке на отчисление	15	-
целеустремленный	10	5	не уважает учителя	10	5
активен	5	10	пофигист	10	-
саморазвивающийся	-	15	не дисциплинированный	-	10
вежливый	5	5	грубый	-	10
добросовестный	10	-	не аккуратный	5	-
воспитанный	5	5	не порядочный	5	-
заинтересованный	-	10	не искренний	5	-
сдает все экзамены	-	10	спит на парах	5	-
доброжелательный	-	10	не воспитанный	-	5
внимательный	-	10	невнимательный	-	5
развивающийся	-	10	безинициативный	-	5
дисциплинированный	-	10	небрежный	-	5
			эгоистичный	-	5
			мешает преподавателю	-	5
			не развивается	-	5

культурный	5	-
стремится к знаниям	5	-
порядочный	5	-
с чувством юмора	5	-
отзывчивый	5	-
решительный	5	-
умеет слушать учителя	5	-
позитивный	5	-
нравится преподавателям	5	-
умный	-	5
знает материал курса	-	5
жизнерадостный	-	5
трудолюбивый	-	5
уверенный	-	5
самостоятельный	-	5
аккуратный	-	5
легкообучаем	-	5

Для портрета «хорошего» студента в результате контент-анализа анкет студентов первого курса получился общий список, состоящий из 21 характеристики. Фрагмент перечня с указанием относительного количества студентов, выбравших данные характеристики, выглядит следующим образом: готовится к занятиям, вовремя все выполняет (55 %); ответственный (25 %); уважает преподавателя (20%); не пропускает занятия (20%); организованный (15 %); любит учиться (10 %); целеустремленный (10 %); добросовестный (10 %); пунктуальный (5 %); активный (5 %); вежливый (5 %); воспитанный (5 %); культурный (5 %); стремится к знаниям (5%); порядочный (5%); с чувством юмора (5 %); отзывчивый (5 %); решительный (5 %); умеет слушать учителя (5 %); позитивный (5 %).

Из результатов опроса видно, что студенты как первого, так и шестого курсов большое значение придают самоорганизации, исполнительности. Когнитивные характеристики и качества, характеризующие студента как хорошего сокурсника, товарища, личность, отмечаются студентами гораздо реже. Менее важным студенты считают проявление характеристик эмоциональной сферы.

Стоит отметить, что у студентов первого и шестого курсов есть различия в отметках мотивационных характеристик. Так, студенты первого курса выделяют в портрете «хорошего студента» стремление к знаниям (5 %) и любовь к учебе (10 %), что в совокупности составляет 15 % от выборки. Студенты шестого курса в качестве мотивационных свойств выделяют заинтересованность (10 %), любовь к учебе (10 %) и стремление к саморазвитию (25 %), что составляет 45 %. Полученные результаты могут свидетельствовать о низкой учебной мотивации у начинающих студентов и средней мотивации у студентов, оканчивающих вуз. Стремление к саморазвитию и заинтересованность, которые отмечают студенты, подчеркивают осознанность процесса обучения и восприятие себя как субъекта деятельности.

Качества, которые могут проявляться во взаимоотношениях с однокурсниками — вежливость, воспитанность, доброжелательность, порядочность, чувство юмора, отзывчивость, позитивность, жизнерадостность — отмечаются студентами в меньшей степени, что свидетельствует о восприятии студента как субъекта отношений «учитель—ученик» в большей степени, чем студента, как субъекта товарищеских взаимоотношений «ученик—ученик».

При анализе восприятия «плохого» студента был получен список из 22 характеристик (см. табл. 1), среди которых студенты первого курса отмечают следующие: ничего не делает, лентяй (60 %), не ходит на занятия (40 %), пропускает занятия (15 %), не организованный (15 %) и т.д. Студенты 6-го курса отмечают: безответственность (45 %), ничего не делает, лентяй (40 %), не ходит на занятия (15 %), пропускает занятия (10 %) и др. Анализируя полученные ответы, можно заключить, что режимные моменты занимают первое место в числе характеристик плохого студента у респондентов обоих курсов. Эмоциональные и коммуникативные качества отмечаются студентами в редких случаях, среди них: неискренность (5 %), грубость (10 %) и эгоистичность (5 %). Когнитивные характеристики в портрете «плохого» студента не отразились в ответах обеих групп, а в портрете «хо-

рошего» студента отразились только в ответах шестикурсников: умный (5 %), знает материал курса (5 %), легкообучаем (5 %).

Итак, из табл. 1 следует, что наиболее важной группой характеристик в образе студента среди опрошенных студентов является самоорганизация учебной деятельности, ответственность и посещаемость. Менее значимой оказывается группа эмоциональных, коммуникативных и когнитивных характеристик. Таким образом, для студентов первых курсов «хороший» студент ассоциируется с исполнительностью, организованностью и хорошей посещаемостью, а для студентов 6-го курса с ответственностью, исполнительностью и стремлением к саморазвитию.

Для повышения эффективности управления качеством подготовки специалистов важны не только знания о качествах студента, но и оценка качеств личности преподавателя, которую могут давать как коллеги по работе или руководители подразделений вуза, так и студенты.

В табл. 2 можно видеть частоты психологических качеств личности и особенности поведения «хорошего» и «плохого» учителя.

Таблица 2. Распределение характеристик в портретах «хорошего» и «плохого» учителя в %

Хороший учитель			Плохой учитель		
Качество	1-й курс очники	6-й курс заочники	Качество	1-й курс очник и	6-й курс заочники
добрый	30	35	равнодушен, безразличен	20	15
понимающий	40	15	злой	15	15
любящий учеников	25	20	грубый	20	10
знает свой предмет	25	15	кричит	15	5
любящий свою профессию	25	15	плохо объясняет материал	20	-
справедливый	20	10	не любит свою работу	5	15
отзывчивый	5	20	импульсивный	10	10
внимательный	5	20	не компетентный	-	20
ответственный	10	15	безответственный	10	5
коммуникабель- ный	-	30	не знает предмет	10	5
компетентный	-	25			

образованный	15	-
тактичный	5	15
эмоционально устойчивый	5	15
творческий	5	10
хорошо преподносит материал	5	10
уравновешенный	5	10
организованный	5	10
уважающий	10	-
целеустремленный	10	-
активный	5	5
вежливый	5	5
честный	10	-
в меру строгий	5	5
добросовестно выполняет свои обязанности	5	5
с чувством юмора	5	5
эмпатийный	5	5
является образцом культуры и поведения	5	5
стрессоустойчив	-	10
грамотный	-	10
пунктуальный	-	10
уверен в себе	-	10
опрятный	-	10
внушает доверие	5	-
начитан	5	-
культурен	5	-
умный	5	-
порядочный	5	-

не любит детей	5	10
не организованный	10	-
не пунктуальный	10	-
не уважает детей	5	5
проводит занятия для галочки	5	5
не заинтересованный	-	10
делит детей на хороших и плохих	5	5
рассеянный	5	-
агрессивный	5	-
очень строгий	5	-
зациклен на своем предмете	5	-
эгоистичен	5	-
высокомерен	5	-
не выполняет свои обязанности	5	-
всегда в плохом настроении	5	-
не справедлив к ученикам	5	-
не желает помочь в обучении	5	-
не эмоционален	5	-
деспотичный	5	-
не коммуникабельный	-	5
не внимательный	-	5
ориентирован на монолог	-	5

улыбчивый	5	-
мудрый	5	-
интересный	5	-
умеет заинтересовать	5	-
артистичен	-	5
искренний	-	5
профессионал	-	5
позитивный	-	5
доброжелательный	-	5
воспитанный	-	5
веселый	-	5
трудолюбивый	-	5
открытый для новшеств	-	5
хороший воспитатель	-	5
объективный	-	5

неадекватный	-	5
склонен к панибратству	-	5
не профессионал	-	5
раздражительный	-	5
принципиальный	-	5
не отвечает требованиям профессии	-	5
не дает выговориться студенту	-	5

Общий список «хорошего» учителя составил 53 характеристики, из них студенты первого курса чаще всего отмечают следующие: понимающий (40 %), добрый (30 %), любящий учеников (25 %), любящий свою профессию (25 %), знает свой предмет (25 %), справедливый (20 %), образованный (15 %). Таким образом, учитывая единичные ответы студентов, на долю личностных и перцептивных характеристик приходится большая часть ответов, на втором месте по значимости гностические и профессиональные характеристики, на третьем — организационные. Как видно из табл. 2, для первокурсника важны перцептивные способности преподавателя, что вполне закономерно, т.к. сложный период адаптации первокурсника к новым условиям требует психологической поддержки, оказать которую может только понимающий, эмпатийный, добрый и уважающий студента преподаватель.

Студенты шестого курса также отмечают перцептивные, личностные и профессиональные характеристики, например, доброту (35 %), компетентность преподавателя (25 %), знание своего предмета (15 %), любовь к ученикам (20 %) и профессии (15 %). Однако в ответах 6-курсников появляются такие характеристики, как коммуникативность (30 %) и отзывчивость (20 %), с большей частотой выделя-

ются внимательность (20 %), тактичность (15 %), эмоциональная устойчивость (15 %), стрессоустойчивость (10 %), пунктуальность (10 %), грамотность (10 %), уверенность в себе (10 %) и опрятный внешний вид (10 %).

В портрете «плохого» преподавателя присутствует 39 характеристик личности и деятельности. Из табл. 2 видно, что студенты первого и шестого курсов схожи в своих оценках «плохого» учителя и ставят на первое место эмоциональные качества личности (безразличен, грубый, кричит, злой, импульсивный и другие), на второе место вышли гностические и профессиональные характеристики (плохо объясняет материал, не компетентный, не любит свою работу), на третье — организационные (не организованный, не пунктуальный, рассеянный и др.).

Следует обратить внимание на отдельные качества «плохого» педагога, отмеченные студентами: «проводит занятия для галочки», «зациклен на своем предмете», «всегда в плохом настроении», «ориентирован на монолог», «склонен к панибратству», «не дает выговориться студенту», которые характеризуют индивидуальный стиль деятельности преподавателей и еще раз подтверждают актуальность повышения педагогического мастерства работников академии.

Таким образом, в портретах «хорошего» преподавателя, составленных студентами, различающимися по времени и форме обучения в вузе, можно проследить общую мысль, которая утверждалась классиками педагогической науки и не потеряла актуальности в наши дни. «Хороший» преподаватель — не просто носитель знаний (хотя в первую очередь отмечается педагогическая компетентность), а еще и человек с большой буквы, обладающий высшими человеческими качествами (добрый, понимающий, отзывчивый), стремящийся к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию. Как отмечает великий педагог Шалва Александрович Амонашвили, учитель — понимающий, уважающий ребенка товарищ, человек, вызывающий доверие.

Таким образом, результаты социально-психологического опроса по исследованию портрета «хорошего — плохого» студента и «хорошего — плохого» педагога позволяют выявить психологические качества, которые важны для характеристики участников педагогического процесса. Знание этих качеств необходимо для личностного роста и профессионального совершенствования преподавателей академии, что в свою очередь ведет к повышению качества образования.

Е. Г. Мирошник

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Постановка проблемы. Оптимизация труда учителя в современных условиях функционирования образовательных систем, построенных на использовании личностно-ориентированных, экологических технологий работы с учащимися, требует наличия надежных инструментов диагностики его профессиональных компетенций. *Цель* исследования состояла в обосновании требований к организации диагностического исследования профессиональной педагогической рефлексии учителя.

Анализ источников. Аналитический обзор существующих работ, посвященных проблеме педагогической рефлексии, показал наличие широкого диапазона определений как самого явления, так и возможностей его диагностики. Рассмотрим лишь некоторые из них.

В рамках структурного подхода Г.Г. Ермакова исследует особенности развития педагогической рефлексии. Опираясь на идею трехкомпонентной структуры психического, исследователь различает когнитивную (знание), эмоциональную (отношение), конативную (поведение) составляющие рефлексии учителя. Относительно каждой составляющей предлагается перечень показателей и признаков. Показателями рефлексивных знаний является проблемность и конфликтность. Оценка уровня их развития осуществляется с помощью признаков глубины, дифференцированности и сложности. Отношение учителя к педагогической рефлексии рассматривается как многоуровневое образование. Анализ сформированности этого компонента рефлексии осуществляется с помощью показателей ценности и преобразуемости. Конативная составляющая, или собственно рефлексивное поведение учителя, включает такие показатели, как личностная ориентированность, профессиональная адекватность. В качестве признаков уровней развития рефлексивного поведения рассматривается технологичность и целостность (Ермакова, 1999).

Следует отметить, что предлагаемый подход не снимает одной важной проблемы, а именно учета особенностей психологиче-

ской специфики самой рефлексии, а также тех сфер профессиональной активности, в границах которых она проявляется.

Б.П. Ковалев и другие (Ковалев, Кондратьева, Семчук, 2001) анализируют содержание педагогической рефлексии с учетом роли рефлексивного управления учителем деятельности ученика. В педагогической рефлексии они выделяют три формы: социально-перцептивную, коммуникативную и личностную. Социально-перцептивная заключается в переосмыслении, перепроверке педагогом собственных представлений и мнений, которые сформировались у него относительно личностных особенностей учащихся в процессе общения с ними. Коммуникативная рефлексия обеспечивает осознание субъектом того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему другие. Для учителя значимыми другими являются, прежде всего, учащиеся, а также коллеги, администрация школы, родители учащихся. Степень адекватности коммуникативной рефлексии учителей влияет на формирование их личностной рефлексии, на осмысление собственного сознания и своих действий самопознания.

В рассматриваемом подходе авторы обращают внимание на когнитивную и мониторинговую функции рефлексии в ситуациях разрешения конфликта в учебно-воспитательном процессе.

Разделяя идею о том, что предметом рефлексирования учителем может быть гностическая, эмоциональная и поведенческая составляющие взаимодействия с учеником, трудно согласиться с предлагаемой интерпретацией их содержания. В частности, указывается, что гностический компонент — это самый высокий уровень развития рефлексии. Он проявляется в процессе понимания самого себя, основанного на представлении субъекта о том, как его понимают другие люди. По мнению авторов, этот процесс опирается на логическое мышление, интерпретацию и обобщение как собственных поступков, так и мотивов своего поведения (Ковалев, Кондратьева, Семчук, 2001). Однако эта интерпретация приводит к отрицанию гностического компонента рефлексирования учителем причин переживаний и поступков учеников, коллег, родителей, ситуаций взаимодействия и т.д.

Довольно часто в эмпирических исследованиях рефлексии используется подход, предложенный А.В. Карповым (Карпов, Скиптяева, 2005). Он основан на идее многоуровневой организации психических процессов, согласно которой рефлексия рассматривается

как особый процесс, не сводимый к познавательным, эмоциональным, волевым и мотивационным (первичным процессам). Рефлексия включена в комплекс всех основных интегральных процессов (целеобразования, антиципации, принятия решений, прогнозирования, планирования, программирования, контроля и самоконтроля), или вторичных психических процессов, обеспечивая произвольность регуляции деятельности. По мнению А.В. Карпова, рефлекссию следует определить как третичный метаинтегральный процесс, выполняющий когнитивную и регулятивную функции в деятельности и поведении (Карпов, Скитяева, 2005). Обосновав статус рефлексии как процесса, состояния (рефлексирования) и свойства (рефлексивность), исследователь разработал известную методику для диагностики уровня рефлексивности. Надежность и валидность предлагаемого инструмента, простота в использовании обеспечили довольно широкую сферу его применения, в частности при изучении рефлексивности учителя. Однако здесь уместно вспомнить идею, высказанную Б.Г. Ананьевым, о том, что свойства личности не равны свойствам субъекта деятельности. Этот тезис не утрачивает своей актуальности и по отношению к субъекту профессиональной деятельности.

Поиск диагностического инструментария для изучения рефлексии учителя должен опираться на учет как общих закономерностей этого явления, так и особенных его проявлений в конкретной сфере деятельности человека, в том числе и профессиональной.

Разработка диагностического подхода к изучению профессиональной педагогической рефлексии осуществлялась нами с учетом представления о том, что психология труда учителя включает такие сферы профессиональной активности: профессиональную деятельность, профессиональное общение и профессиональное самосознание (Маркова, 1993). Теоретико-методологической основой исследования стали положения теории психического как процесса (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский), принципа единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), концепции многоуровневой организации психики (А.В. Карпов), педагогической деятельности как метадеятельности (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), личностной природе труда учителя (О.М. Волкова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан, В.Э. Чудновский).

Результаты исследования. Рефлексивные процессы учителя в сфере деятельности обеспечивают синтез интегральных про-

цессов психологического обеспечения собственной деятельности с интегральными процессами психологического обеспечения учебной деятельности учащихся. Тем самым, осуществляя управление управлением. Развернутый в сознании анализ регуляционных составляющих собственной деятельности учителем обеспечивает высокий уровень произвольности саморегуляции и является необходимым условием инновационных изменений структурно-морфологических компонентов его профессиональной деятельности.

В сфере педагогического общения рефлексия выступает как механизм социального познания личностных особенностей учащихся и как регулятор коммуникативного поведения учителя. Полнота проявления рефлексивного потенциала в этой сфере связана с типом педагогического взаимодействия и детерминирована отношением личности учителя к ученикам.

В сфере профессионального самосознания рефлексивные процессы составляют, прежде всего, процессуальную сторону его функционирования. Как известно, они осуществляют роль когнитивного мониторинга профессиональной Я-концепции учителя и ее составляющих.

Однако реализация рефлексивными процессами произвольной регуляции профессиональной деятельности создает условия для трансформации, перестройки структурно-морфологических компонентов деятельности, а их связь с рефлексивными процессами самосознания определяет свободу личности и меру ее субъектности в системе профессиональной деятельности.

Проявление свободы требует от учителя осознания ценности профессиональной деятельности и является основой ценностного отношения к профессии. Эти отношения обеспечивают поиск смысла жизни, определяющего целостность личности учителя, его тождественность самому себе в процессе профессионального развития. Таким образом, рефлексивные процессы выполняют не только функцию мониторинга в сфере профессионального самосознания, но и обеспечивают построение смысложизненных ориентаций личности учителя, определяющих его отношение к профессии.

Представленное обоснование процессуально-психологического содержания профессиональной педагогической рефлексии можно рассматривать в качестве теоретической модели диагностического исследования, позволяющего измерить уровень развития рефлекс-

сии учителя в трех основных сферах профессиональной активности, а также определить степень ее полноты и целостности.

Выводы. Разработка диагностического исследования профессиональной педагогической рефлексии учителя может быть успешной при выполнении следующих условий: учета психологического содержания основных сфер профессиональной активности учителя; раскрытия процессуально-психологического содержания рефлексии как метаинтеграционного, системного процесса.

Библиографический список

1. Ермакова, Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Ермакова. — Оренбург, 1999. — 21 с.
2. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — Москва : Институт психологии РАН, 2005. — 352 с.
3. Ковалев, Б. П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б. П. Ковалев, С. В. Кондратьева, Л. А. Семчук. — Гродно : ГрГУ, 2001. — 171 с.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 1993. — 192 с.

В. О. Мошкина

ДЕТСКИЙ РИСУНОК: ИЗВЕСТНОЕ И НЕИССЛЕДОВАННОЕ

Как известно, рисование — одно из самых любимых занятий многих детей. Занятия рисованием играют важную роль в развитии интеллекта и внимания ребенка, помогают научиться воплощать в жизнь свои мысли и фантазии, способствуют овладению инструментами и материалами, развивают эстетические чувства.

Детский рисунок — интереснейший объект исследования психологов. Благодаря интерпретации рисунков можно получить важные данные об уровне и особенностях психического развития ребенка, его способностях, а также его настроении и характере.

Исследование рисунков детей интенсивно ведется зарубежными психологами с конца XIX в. Как пишет Н.П. Сакулина (Сакулина, 1965), в отечественной психологии интерес к детскому рисунку возник в начале XX в., когда были переведены работы зарубежных исследователей Д. Селли, К. Ричи, Г. Кершенштейнера и др. Проблемой детского рисования в нашей стране занимались такие психологи, как Л.С. Выготский, А.В. Бакушинский, О.Ф. Потёмкина, Е.С. Романова, В.В. Зеньковский, Ю.А. Полуянов и др.

В настоящее время существует множество взглядов на особенности художественного творчества детей. Исследователи рассматривают значение рисования и стадии детского рисунка с разных точек зрения. Кроме того, разработано множество проективных рисуночных тестов, основанных на интерпретации изображенных ребенком объектов, и такие тесты становятся популярными в исследованиях психологических особенностей детей.

Несмотря на то, что исследования рисунков детей ведутся достаточно давно и имеется множество работ по данному вопросу, проблема детского художественного творчества до сих пор содержит в себе больше вопросов, чем ответов, что открывает большое поле для исследований.

Можно считать, что наиболее изученным в наше время является вопрос о стадиях развития детского рисунка. Л.С. Выготский, Г. Кершенштейнер, Н.П. Сакулина, В.В. Зеньковский, Д. Селли, Ж.-А. Люке и другие исследователи отмечают в своих работах те

ступени, которые проходит рисунок от первого своего появления до создания настоящего произведения искусства. Стадии не имеют четких возрастных рамок, однако можно наблюдать определенные закономерности в становлении рисунка.

1) Стадия «марания».

Примерно в год ребенок начинает знакомиться с рисованием, и начинается рисование с так называемой стадии *марания*. Как пишут Е.С. Романова и О.Ф. Потёмкина, в этом возрасте ребенок пробует наносить «каракули» на бумагу, «играет» материалами для рисования, выводит различные линии (Романова, Потёмкина, 1991). А.А. Смирнов говорит о том, что данная стадия является стадией лишенных смысла штрихов: нанесенные малышом, они не несут в себе изобразительной функции. А.А. Смирнов считает, что ребенок начинает рисовать, подражая движениям окружающих его взрослых. Рисование в этом возрасте составляет практически одно целое вместе с игрой. Ребенку нравится быть виновником появления на бумаге следов карандаша и красок (Смирнова, 1987). По мнению философа и педагога В.В. Зеньковского, ребенка привлекает в рисовании то, что «из движений карандашом “что-то выходит”, объективируется, создается» (Зеньковский, 1996, с. 192).

Как считает В.В. Зеньковский, умение воспринимать формы на изображениях и понимать картины начинается только на втором году жизни ребенка (Зеньковский, 1996). В это же время, примерно с двух лет, дети начинают интерпретировать свои рисунки, давая названия своим бесформенным «каракулям» и «моткам» линий (Романова, Потёмкина, 1991). Ребенок старается передавать в хаотичных мазках и штрихах впечатления от увиденных им предметов (Романова, Потёмкина, 1991).

2) Стадия схематического изображения.

Приблизительно с четвертого-пятого года жизни дети вступают в следующую стадию — *схематического изображения* (Романова, Потёмкина, 1991).

Как отмечает Л.С. Выготский (Выготский, 1991), особенностью данной стадии является то, что ребенок рисует не с натуры, а по памяти. Эта идея поддерживается многими авторами. Согласно В.В. Зеньковскому, рисунок определяется тем, что ребенок знает о предмете, что он думает о нем (Зеньковский, 1996). Французский исследователь Жорж-Анри Люке называет это явление «интеллектуальным» реализмом (Люке, 2007). В этот период ребенок рисует

не с натуры, а рисует то, что он знает о вещи, поэтому на рисунках детей можно увидеть такие детали, которые обычно не видны. Например, как пишет британский психолог и философ Джеймс Селли (Селли, 2007), ребенок, рисуя человека в профиль, может изобразить на рисунке два глаза.

Н.П. Сакулина считает, что схематизм можно охарактеризовать рядом устойчивых свойств. Во-первых, схематизму присуща упрощенная, обобщенная форма, выраженная двумерно. Во-вторых, это неполнота изображения, на рисунке немного деталей. В-третьих, схематично изображенные на рисунке предметы имеют неверные пропорции, и части расположены пространственно неправильно. В-четвертых, не соблюдается реальная окраска предметов. В-пятых, на рисунке видно тяготение к ритму и тенденция к повторению элементов. Исследовательница отмечает, что схематический рисунок статичен. Когда ребенок овладевает схемами, он часто повторяет их в течение долгого времени без существенных изменений. Поэтому, как пишет Н.П. Сакулина, схематический рисунок имеет вид шаблона: он может воспроизводиться без участия творческой мысли, механически (Сакулина, 1965). В.В. Зеньковский говорит о том, что такое самоподражание опасно в искусстве рисунка, так как повторение приводит к стереотипу и неподвижности того, что изображается. Застывание форм мешает детскому творчеству: ребенку неинтересно рисовать одно и то же. Как замечает В.В. Зеньковский, «единственный эстетический просвет» в рисовании шаблонов можно увидеть «в использовании однообразных движений для *орнамента*» (Зеньковский, 1996, с. 194), который изначально состоит из повторения одних и тех же движений.

3) Стадия пластического изображения.

Для рисунков детей школьного возраста характерно сочетание элементов пластического и схематического изображения, причем схематичность преобладает. Можно увидеть, что некоторые части тела соединены между собой без резкой грани, а другие части словно приклеены. Этот этап в развитии детского рисунка Кершенштейнер называет *смешанной схемой* (по: Зеньковский, 1996). Постепенно пластическое изображение начинает преобладать над схематическим, а рисунок — наделяться все большим количеством деталей.

Некоторые исследователи говорят о том, что в подростковом возрасте может наступить разочарование в рисовании и охлажде-

ние к этому виду творчества. Как отмечает Л.С. Выготский (Выготский, 1991), Люкенс, написавший исследование о рисунках детей, относит это охлаждение к возрасту между 10 и 15 годами. По его мнению, интерес к рисованию наступает снова в возрасте от 15 до 20 лет. Однако этот новый подъем изобразительного творчества переживают только люди, которые обладают одаренностью в художественном отношении и те, кто посещает специальные занятия по рисованию. Подросток, как пишет Л.С. Выготский (Выготский, 1991), начинает критически относиться к своим рисункам, схематичные изображения не удовлетворяют его, они могут казаться ему слишком субъективными, подросток приходит к убеждению, что он не умеет рисовать, и потому оставляет рисование. Большинство детей останавливаются на всю жизнь на той стадии развития изображения, после которой происходит их охлаждение к рисованию, и рисунки повзрослевшего человека будут мало отличаться от рисунков восьмилетнего ребенка.

Описанные выше стадии мы можем наблюдать как в развитии изображений человека, так и изображений животных, растений, предметов и окружающей среды.

Одной из особенностей развития рисунка человека является то, что большинство детей в возрасте примерно трех лет начинают рисовать людей в виде так называемых *головоногов* (Венгер, 2003). Головоног состоит из округлой головы, рук и ног. Ж.-А. Люке (Люке, 2007) указывает на то, что руки могут быть даже прикреплены к ногам, а ноги — к рукам. Количество конечностей и пальцев может быть различным. На некоторых рисунках человечков можно увидеть отдельные части лица (глаза, нос и рот), а иногда волосы.

Вопрос о том, почему ребенок в начале дошкольного возраста рисует головоногов, вызывает споры. Д. Дилео пишет о том, что большинство исследователей придерживается следующего мнения: ребенок рисует человека «посредством изображения наиболее важных его черт» (Дилео, 2001, с. 19). Они обосновывают такой взгляд тем, что младенца ничто так не интересует, как лицо и глаза, и, очарованный округлой формой лица, ребенок выбирает именно эту часть тела для изображения человека и затем пытается добавить к ней конечности. Отсюда и появляется изображение головонога. Однако Д. Дилео (Дилео, 2001) указывает на то, что есть исследователи (Бритч, Мюле, Арнхейм), критикующие такой взгляд на по-

явление в рисунках детей человечков без туловища. Американский психолог немецкого происхождения Р. Арнхейм (Арнхейм, 1974) пишет о том, что туловище вовсе не упущено — оно включено в круг, а значит, конечности прикреплены правильно и термин «головоног» является ошибочным. Д. Дилео не согласен с мнением Р. Арнхейма и говорит, что на рисунках «круг и штрихи ясно изображают голову и ничего более» (Дилео, 2001, с. 20). Например, как пишет исследователь, девочка в возрасте 3;2 в процессе рисования называла части тела человечка в следующем порядке: ноги, лицо, глаза, руки. Получается, что ребенок определяет круг как «лицо, на котором нарисованы глаза» (Дилео, 2001, с. 20), и не включает в этот круг туловище. Другая девочка (4;11) нарисовала головонога и определила круг с расположенными на нем частями лица как «большую голову» (Дилео, 2001, с. 21).

Вопрос о причинах рисования детьми головоногов до сих пор остается спорным и не до конца изученным. Интересен и тот факт, что некоторые дети вовсе не рисуют головоногов. В нашей коллекции имеются рисунки детей, которые сразу после стадии «мараний» перешли к схематичному изображению человека. На наш взгляд, стоит сравнить рисунки человека современных детей и детей прошлых веков, и если в наши дни головоног уже не встречается столь часто, как раньше, то можно говорить о более прогрессивном развитии современных детей или о положительном влиянии обучения рисованию. Кроме того, можно предположить, что в детских рисунках встречаются изображения людей в виде головоногов потому, что ребенок стремится передать на рисунке наиболее важные, существенные черты человека. Так, лицо является необходимым на рисунке, так как дети видят в выражениях лиц эмоции окружающих людей и артикуляционные движения, руки — потому что благодаря им можно производить действия с предметами, ноги — потому что они позволяют ходить. Эти предположения требуют отдельного исследования.

Другим интересным и мало изученным вопросом является следующий.

Если рассмотреть рисунки детей разных эпох и национальностей, можно увидеть, что в большинстве случаев профиль лица и вся фигура человека на рисунке смотрят *влево* от зрителя. Эту особенность детских рисунков отмечал еще в XIX в. Д. Селли. Психолог пишет о том, что в основном люди на исследованных им ри-

сунках смотрят в левую сторону, а профили, смотрящие вправо, появляются только в тех случаях, когда ребенок изображает двух людей, обращающихся друг к другу. При этом изображение реже встречающегося правосморящего профиля не вызывает у детей затруднений. Д. Селли говорит о том, что подобная наклонность проявляется и в изображении животных, «которые почти всегда смотрят влево» (Селли, 2007, с. 412). Психолог объясняет склонность изображать лицо в профиль так, чтобы оно смотрело влево, а не вправо от зрителя, «обусловлена тем обстоятельством, что в этом случае глазу гораздо удобнее следить за карандашом и контролировать его движения. В противном же случае рука мешает видеть проводимую линию, особенно когда пальцы находятся очень близко от заостренного конца карандаша» (Селли, 2007, с. 442).

К сожалению, по данному вопросу проводилось не много исследований, поэтому он остается открытым в наши дни. Если принять объяснение Д. Селли, то возникает вопрос: рисуют ли в большинстве случаев левши профили лиц, наоборот, в правую сторону? Этот вопрос требует специального рассмотрения. Мы предполагаем, что если результаты подобного исследования дадут данные о том, что и левши, и правши чаще изображают левосморящие профили, то объяснение скорее кроется в особенностях зрительного восприятия и строения головного мозга.

В данной статье был дан краткий обзор литературы отечественных и зарубежных исследователей, занимавшихся изучением детского изобразительного творчества, и рассмотрено современное состояние проблемы. Были затронуты наиболее интересные, на наш взгляд, вопросы, и рассмотрены некоторые дальнейшие перспективы исследований.

Библиографический список

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. — Москва : Прогресс, 1974.
2. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты. Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. — Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1991.
4. Дилео, Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. — Москва : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001.

5. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. — Москва : Школа-Пресс, 1996.
6. Люке, Ж.-А. Детский рисунок: нейропсихологическое исследование самого раннего детского рисунка / Ж.-А. Люке. — Санкт-Петербург : Астер-Х, 2007.
7. Романова, Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потёмкина. — Москва : Диктат, 1991.
8. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н.П. Сакулина. — Москва : Просвещение, 1965.
9. Селли, Д. Очерки по психологии детства / Д. Селли. — Москва : Ком-Книга, 2007. — 456 с.
10. Смирнов, А. А. Психология ребенка и подростка / А. А. Смирнов // Избр. психол. тр. В 2 т. Т. 1. — Москва, 1987.

Ю. Е. Мужичкова, Н. Р. Нариманидзе

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ РАБОТЫ НА МАЛОМ ПРЕДПРИЯТИИ

Малое предприятие (МП) — это неотъемлемый элемент бизнеса в капиталистических странах, развитие которого является важным показателем либеральности и открытости экономики. Малое предпринимательство отличается особой гибкостью и динамичностью, что позволяет ему занимать свободные ниши на рынке. В нашей стране на основании Федерального закона № 88 «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации» к субъектам МП относят коммерческие организации (юридические лица), у которых средняя численность работников не превышает в промышленности, строительстве и на транспорте — 100 человек; в сельском хозяйстве и научной сфере — 60 человек; в оптовой торговле — 50 человек; в розничной торговле и бытовом обслуживании населения — 30 человек; в остальных отраслях и при осуществлении других видов деятельности — 50 человек.

В управлении человеческими ресурсами на МП существует ряд особенностей. В первую очередь, это гибкая организация труда, вызванная отсутствием четкого распределения обязанностей между сотрудниками. Сокращенная дистанция между административным и производственным персоналом. Хорошая информированность сотрудников за счет приближенности к руководству. Информированность работников ставит работодателя в некоторую зависимость от них и тем самым вынуждает набирать персонал среди родственников, личных знакомых или по рекомендации проверенных людей. Относительное отсутствие бюрократии: большинство правил, регламентирующих порядок и работу организации, установлены негласно или устно и не закреплены официально. При этом малое внимание уделяется обучению и повышению квалификации сотрудников. Объясняется этот факт нехваткой средств, неопределенностью перспектив предприятия, низкой оценкой существующих курсов. Социальная незащищенность большинства сотрудников предприятия с одной стороны делает их легкими на подъем, потому что мало что удерживает, если зарплата не устраи-

вает. С другой стороны, понимая, что выходного пособия, скорее всего, ждать не придется, готовы выполнять работу сверх нормы.

И.В. Базылевым было проведено социологическое исследование, в ходе которого обследовано 17 предприятий малого бизнеса с численностью от 12 до 43 человек, общее число опрошенных — 428 человек. В основном предприятия занимаются торговлей и оказанием услуг, стаж на рынке от 8 до 12 лет. Опрос проводился среди сотрудников предприятий малого бизнеса, которые имеют стаж совместной работы не менее 6 месяцев. По результатам проведенного опроса были сделаны выводы о том, что более 80 % сотрудников не хотели бы перейти в другой коллектив с такой же заработной платой. Нельзя однозначно сказать, с чем связана большая привязанность к коллективу на малом предприятии. Можно лишь предположить, что коллективы малого бизнеса более комфортны для работы. В качестве претензий к руководству малого предприятия 26 % сотрудников отметили отсутствие повышения квалификации (Базылев, 2007).

Учитывая специфику и особенности функционирования малого предприятия, можно предположить, что личностные свойства влияют не только на выбор профессии, но и на предпочтение той или иной формы организации, в которой человек предпочтет работать.

Задачей нашего исследования стало изучение карьерных установок студентов высших учебных заведений, а также выявление различий в ценностных карьерных ориентациях в зависимости от того, какой вид предприятия является наиболее предпочтительным для начала карьеры.

В исследовании приняли участие студенты 3—4 курсов московских вузов специальностей: менеджмент, журналистика, социология. Выборка составила 70 человек.

Методы и методики исследования: авторская анкета, направленная на выявление профессиональных намерений и карьерных стремлений студентов; методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн).

Результаты исследования карьерных и профессиональных намерений показали, что большинство студентов (57,1 %) планируют работать в сфере полученного образования, 21,4 % еще не определились, какую сферу они предпочтут. При этом 7,1 % студентов точно уверены, что будут работать в иной сфере, не имеющей отношение к полученному образованию. Что касается жизненных приоритетов студентов, то на первом месте находится семья,

на втором — карьера, на третьем — материальный достаток, на четвертом — личностный рост. Творчество и популярность отмечены как незначимые ценности. В вопросе о форме предприятия, на котором хотелось бы работать, большинство студентов (30,0 %) предпочли бы работать на крупном предприятии в центральном офисе, занимая руководящую должность; 27,1 % в качестве приоритета выделяют работу на малом предприятии в руководящей должности; 21,4 % хотели бы работать в качестве индивидуального предпринимателя. Мнения по поводу получения первого рабочего опыта разделились следующим образом: 31,4 % — на малом предприятии; 30,0 % — на крупном предприятии; 24,3 % — начать с собственного бизнеса; 14,3 % — вообще не собираются начинать профессиональную деятельность. Среди преград, мешающих начать собственный бизнес, основными респонденты видят отсутствие начального капитала (28,1 %), сложности получения заемных средств (24,3 %) и непонимание начала и ведения бизнеса (22,4 %).

Мы также провели анализ различий ценностных карьерных ориентаций тех, кто предпочтет начать карьеру на крупном предприятии, малом предприятии и начать собственный бизнес.

Планирующие начать карьеру на большом предприятии имеют значимо более высокие показатели по шкале «вызов», чем те, кто планирует начать карьеру на малом предприятии ($t = 2,88$, $p \leq 0,01$) или стремится начать собственный бизнес ($t = 3,15$, $p \leq 0,01$).

Показатели по шкале «Автономия» значимо выше у тех, кто хочет начать собственный бизнес, чем у тех, кто решил начать карьеру на крупном предприятии ($t = -3,17$, $p \leq 0,01$), или планирующих работать на МП ($t = -2,97$, $p \leq 0,01$); аналогичное соотношение и по шкале «Предпринимательство»: показатели значимо выше у тех, кто хочет начать собственный бизнес, по сравнению с теми, кто предпочитает работу на крупном предприятии ($t = -4,74$, $p \leq 0,01$) или планирует работать на МП ($t = -4,11$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, мы видим, что предпочтение вида предприятия и формы деятельности соответствует ценностным карьерным ориентациям студентов. Можно сделать вывод о том, что при управлении человеческими ресурсами в малом бизнесе необходимо учитывать ценностные ориентации сотрудников, которые, как правило, не включают стремление к автономии и конкуренции, а

направлены больше на профессиональную компетентность, интеграцию стилей жизни, стабильность места жительства.

Библиографический список

1. Базылев, И.В. Вопросы карьерного роста персонала на малом предприятии // Менеджмент в России и за рубежом. — 2007. — № 2. — Электрон дан. — Режим доступа: <http://www.mevriz.ru/articles/2007/2/4255.html>.

М. В. Мусийчук, А. К. Макарова, С. В. Мусийчук

«НАУЧНЫЕ КАНИКУЛЫ» ИЛИ УЧЕНИЕ С УВЛЕЧЕНИЕМ: РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД ОПЫТОМ

Много хорошего разработано и в психологии, и педагогике, как практической философии, по вопросам пробуждения у школьников интереса к научным исследованиям, навыкам проведения собственных рассуждений. И очень многое зависит от первых минут общения с детьми. На научные каникулы приехали за город школьники от 7 до 10 класса. Возраст, имеющий свои особенности. Как гласит возрастная психология, новообразование возраста — чувство взрослости — уже не дети, но еще не взрослые.

У всех троих авторов статьи, тех, кому предстоит просвещать молодежь, — ученые степени по философии. Как объяснить детям, особенно в ситуации каникул (да, и в другой, наверное, не проще), что такое философия? После того, как нас представили, стало понятно, что степени и звания никоим образом не обаяли юных слушателей. Впрочем, опять это совершенно нормально. Во взаимоотношениях некоторых подростков явно прослеживается положительно окрашенное отношение друг к другу. И после того как представили доктора философских наук Марию Владимировну Мусийчук, надо было стремительно устанавливать контакт. Накануне, когда детям сказали, что ждут гостей на научные каникулы, при слове «доктор» у ребят возникли вопросы: к нам едет врач? Мы что, больные?

В голове рождается спич, суть которого такова: «Леди и джентльмены, кто из вас знает, что такое философия?» И далее: «Фило — это любовь». Юные леди и джентльмены радостно кивают, им понятно, о чем идет речь. «А софия — это мудрость. В нашей ситуации, мудрость выбрать того, с кем сидеть рядом». В ответ возгласы: «И это философия?» Лукавим и утвердительно киваем в ответ: «Да, это какая-то часть философии». Вот так, юмор помогает прийти к взаимопониманию и в процессе обучения тоже (Мусийчук, 2006, 2012, 2014).

Потом играли в интересную игру «Хорошо — плохо». Участники разделились на три группы, в первую вошли «Адвокаты», во вторую «Прокуроры», третью группу составили «Присяжные засе-

датели». Судили явление «Выпал снег. Это хорошо или плохо?». Пока участникам не сказали, что в основе игры — философские законы диалектики. Да, всему свое время. Главное — это любовь к мудрости. Участники научных каникул успешно решали оригинальные, нестандартные задачи. И, отметим, решали успешно. О высокой заинтересованности в происходящем свидетельствует и такой штрих, что после окончания занятия участники «Научных каникул» окружили педагога и просили еще позадавать задачек.

Для развития исследовательских и творческих способностей учащихся эффективно применяются групповые задания, убеждена Александра Константиновна Макарова. Так, участники научных выездных занятий с воодушевлением представляли командную работу на суд взыскательных зрителей, коллег по научным каникулам. Успешный опыт проведения встреч со школьниками в форме популярного в Европе публичного чтения архивных документов представлен кандидатом философских наук, доцентом кафедры документоведения и архивоведения А.К. Макаровой. В итоге встречи удалось заинтересовать участников «Научных каникул» профессией архивиста, что было реализовано на основе рассказа о государственных архивах кинофотодокументов, древних актов и демонстрации архивных документов — копии с оригиналов XVIII в.

В контексте определения 2015 г. как «Года Русской литературы» школьники поработали с фондами Российского государственного архива литературы и искусства (РГАЛИ). Объединившись в группы, попытались как архивисты-палеографы прочитать и продекламировать творческие тексты писателей и поэтов, которые хранятся в этом архиве: фрагменты произведений А.А. Блока, И.А. Бунина, П.П. Ершова, И. Ильфа и Е. Петрова, С.Я. Маршака и т.д. Единогласно приз зрительских симпатий в виде аплодисментов достался команде, презентовавшей стихотворение И.А. Бунина «Взойди, о ночь...». Знаменитые стихи звучали под собственное музыкальное сопровождение, созданное самими подростками в стиле рэпа:

«Взойди, о Ночь, на горній свой престоль,
 Стань въ бездне безднѣ, от блеска звездъ туманной,
 Міръ тишины исполни первозданной
 И сонныхъ водъ смири немой глаголь...».

Использование архивного материала применяется также при творческих занятиях, проведении олимпиад среди учащихся и студентов вуза специальности «Документоведение и архивоведение». В 2014 г. одним из заданий олимпиады «Архивариус» было написание эссе на одну из предложенных тем:

1. Значение архивов в жизни современного общества.
2. Профессиональная этика архивиста.
3. Культура обращения с архивным документом как историческим источником.

Студентка 3-го курса Н.А. Долгаева является призером конкурса и автором следующих строк, созданных на первую тему: «Архивные документы являются авторитетными источниками информации, лежащей в основе ответственного и прозрачного государственного управления. Архивы играют важнейшую роль в развитии общества, участвуя в формировании и сохранении индивидуальной и коллективной памяти. Необходимо поддерживать и поощрять максимально свободный доступ к архивам с целью обогащения наших знаний о человеческом обществе. Это служит поддержанию и укреплению демократии, прав человека и повышения качества жизни. Уникальное свойство архивных документов — это служить достоверным свидетельством административной, культурной и интеллектуальной деятельности, и, конечно, быть отражением эволюции общества».

Известно, что дети очень тепло относятся к мужчинам-педагогам. Не была исключением и следующая встреча. В интересную деловую игру на генерацию идей, кооперацию и умение работать в команде участники окунулись благодаря кандидату философских наук Сергею Васильевичу Мусийчуку. А вы бы сумели построить башню высотой более полутора метров, если в качестве исходных материалов вам предлагаются полоски бумаги, шириной не более 2 см? Эти полоски создали сами участники, порезав по 10 листов бумаги из пачки «Снегурочка» (ведь зима, Новый год и т.д.). Когда бумагу резали, еще не знали для чего. Потом легкий шок. После информации о Башне. И активное соревнование, состязание, дух творчества. А чья башня выше — не главное. Важно, что сами придумали способ, и воплотили задуманное.

Научные каникулы позволили и учащимся, и педагогам в полной мере осознать, как здорово, когда процесс учения идет с увлечением.

Библиографический список

1. Мусийчук, М. В. Юмор как основа творческого решения нестандартных задач // *Философия — детям. Человек среди людей: Материалы второй международной научно-практической конференции*. 25—28 мая 2006 г. Москва. — Москва : МДОО «ФиД», 2006. — С. 213—215.
2. Мусийчук, М. В. Юмор в образовании за рубежом через призму аффективно-когнитивной модели комического / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук // *Ананьевские чтения — 2012. Психология образования в современном мире: Материалы международной научной конференции*, 16—18 октября 2012 г. — Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. — С. 56—58.
3. Мусийчук, М. В. Креативный механизм комического как эффективное средство мотивации к инновационной деятельности / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук // *Четвертый Сибирский философский семинар: «Современная философия в России: междисциплинарные исследования в контексте традиций и инноваций»: Материалы Всероссийской научной конференции* (Омск, 15—17 октября 2014 г.). — Омск, 2014. — С. 224—227.
4. Мусийчук, М. В. Юмор в образовании как эффективный способ превратить «Ха-Ха» в «Ага!» / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук // *Академический журнал Западной Сибири*. Т. 10. — 2014. — № 3 (52). — С. 122—123.

Е. С. Никитина

ДИАЛОГИЗМ ПОНИМАНИЯ

У понимания есть такие характеристики, которые расходятся с привычными (от здравого смысла) представлениями об этом процессе. Об одной из таких особенностей мы здесь и поговорим, а именно о диалогической природе понимания. Человеческая деятельность разворачивается всегда на основе и на фоне множества уже имеющихся, возникающих и изменяющихся контекстов, а ее результаты включаются в их сеть, в свою очередь, изменяя их и порождая другие. М.М. Бахтин отмечал, что всякое реальное целостное понимание активно ответно и является не чем иным, как начальной подготовительной стадией ответа. И сам говорящий установлен именно на такое активно ответное понимание: он ждет не пассивного понимания, дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т.д. «Более того, всякий говорящий сам является в большей или меньшей степени отвечающим: ведь он не первый говорящий, впервые нарушивший вечное молчание вселенной, и он предполагает не только наличие системы того языка, которым он пользуется, но и наличие каких-то предшествующих высказываний — своих и чужих, к которым его данное высказывание вступает в те или иные отношения (опирается на них, полемизирует с ними, просто предполагает их уже известными слушателю). Каждое высказывание — это звено в очень сложно организованной цепи других высказываний» (Бахтин, 1979). Поэтому Бахтин называл смыслами ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла. Бессмысленное — есть изъятое из диалога и превращенное в значение. Мы узнаем значение, но вне контекста диалога (или текста как диалогического образования) оно лишено смысла. Смысл есть результат процесса понимания, интерпретации, толкования. И этим он отличается от значения.

Действительно, если одной своей стороной смысл обращен к значению, то другой — к системе ценностей. Функция его и состоит в связывании значений для достижения определенной цели или реализации определенных ценностей. Он всегда внутри других смыслов и одновременно между ними. Не опираясь на иные смыс-

лы, не может возникнуть личностный смысл как восстановленное понимание. Социальная функция смысла — раздвигать пространства сознания, включая в него других. Понимание как «мысленное действие» требуется и возникает в ситуациях «разрыва» коммуникаций, мышления или деятельности, при утере смысловой целостности («ситуации понимания»), и через раскрытие характера конфликта ведет к новому словообразованию, восстановлению целостности ситуации. Актуальный смысл всегда принадлежит не одному (одиному) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Арбитром в этом споре смыслов или непониманий выступает третий собеседник, формально не участвующий в процессе общения, но играющий роль некой «точки отсчета», по отношению к которой реальные коммуниканты упорядочивают свои позиции. В разные исторические эпохи такой «наадресат» принимает различные идеологические формы, выступая то как «суд божий», или «суд истории», то как «требования совести» и т.д. Без этого третьего — интерпретанта ситуации встречи разных смысловых позиций — диалог невозможен. Пример такой ситуации мы находим в известной сцене «Безумного Чаепития» из сказки Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес». Алису удивляют часы Болванщика:

— Какие смешные часы! — заметила она. — Они показывают число, а не час!

— А что тут такого? — пробормотал Болванщик. — Разве твои часы показывают год?

— Конечно, нет, — отвечала с готовностью Алиса. — Ведь год тянется очень долго!

— Ну и у меня то же самое! — сказал Болванщик.

Алиса растерялась. В словах Болванщика как будто не было смысла, хоть каждое слово в отдельности и было понятно (Кэрролл, 1992).

Очевидно, реплики Болванщика рассчитаны на соотнесение с иной системой действий, в которой часы смазываются сливочным маслом для того, чтобы обеспечить правильность хода, и опускаются в чашку с чаем в случае неисправности. Естественно, что мир таких поступков оказывается полностью несовместимым с привычным для Алисы поведением людей и, следовательно, смысл высказываний Болванщика остается для нее невоспринимаемым.

Диалог оказывается невозможным и в том случае, если его участники только включают сообщения собеседника в свой привычный и фиксированный набор смыслов или стараются полностью воспринять способ осмысления, характерный для собеседника, для чего стремятся разорвать все связи с нормативно-ценностными системами своей социокультурной среды (что полностью никогда не достижимо). Лишь частичный выход за пределы привычного позволяет найти какие-то общие моменты, обеспечивающие понимание. Такой выход всегда представляет собой единство разнонаправленных процедур: с одной стороны, выявление неожиданного, странного в сравнении с привычными способами освоения мира, с другой — отождествление неизвестного, непривычного с известным, традиционным. Поэтому понимание предстает всегда не просто диалогом, а столкновением «привычного» и «непривычного».

Данный процесс связан с расшатыванием известных представлений, вырыванием явлений из знакомого контекста их осмысления, разрушением старого смысла. Это та сторона смыслообразования, которую В.Б. Шкловский удачно назвал «остранением». *Всякое осмысление предстает как переосмысление*, выстраивание нового смыслового ряда из остранных смыслов. Без такой работы понимания смыслы «сплющиваются», перетекают в знания и перестают делиться (изменяться).

Границы интерпретаций собственно и пролегают между двумя мирами, состояниями сознания: с одной стороны, канонизированной смысловой структурой, где индивид живет по законам ритуала, предписанного поведения, и где понимание не является обязательной процедурой знания, а с другой — миром неограниченного семиозиса, в котором, по выражению Жака Деррида, «деконструкция трансцендентального означаемого» (поскольку всякий знак может быть процитирован, то он легко покидает любой контекст) влечет за собой появление неограниченного количества смыслов, иначе, задает безграничную вариативность прочтения. Центральной, узловой фигурой понимания здесь становится Читатель, а не Автор. Смещение центра диалога — понимания — в сторону интерпретанта, приводит в конце концов к крайностям абсурда, приемлемым в игре, когда разрушение привычного смысла становится самоцелью, но не в жизни. Творческое, смыслопорождающее начало текста все-таки остается за автором и самим текстом,

подчас заменяющим автора в культуре и социуме. «Любой текст представляет собой внутренне диалогическую структуру, ибо содержит в себе как явные, так и подразумеваемые апелляции к одним авторам, направлен против взглядов других, опирается на известные факты и положения или подвергает их сомнению. Недиалогичный текст, если бы он был возможен, воспринимался бы или как полностью лишенный смысла, или как таковой, которому может быть приписан любой смысл, что практически одно и то же» (Гусев, Тульчинский, 1985).

Герменевтика возникла как охранный механизм сохранения и передачи смыслов, поскольку последние всегда субъективны и могут искажаться в процессе трансляции, хранения, воспроизведения. Но только в диалоге с другим (иногда более высокостатусным, посвященным в тайны интерпретации), при встрече с другими смыслами может устанавливаться тождество истины.

Мышление и сегодня не часто встречающееся событие в жизни индивида. Большинство предпочитают просто делать заключения, то есть, переходить от проблемы сразу к ее решению. Опорой для такой процедуры может служить чужой авторитетный текст. Но этот текст должен быть все-таки осмыслен и «втянут» в логику принятия решения. Отсюда вновь возникает интерес к такой древней дисциплине, как герменевтика, цель которой состоит в том, чтобы понять текст — понять, исходя из его интенции, понять на основе того, что он хотел бы передать. Как писал Г.И. Богин: «Понять текст, *освоить* его содержательность — значит для меня обратить весь *мой* опыт на текст и при этом принять *его* содержательность так, чтобы она стала частью *моей* субъективности, затем разделить его содержательность как отражение *чужого* опыта в согласии с *моим* опытом, далее выбрать из этого разделения (неявно протекающего анализа) то, что мне надо для моей деятельности. То, что при понимании я, в чем-то меняясь, остаюсь самым собой, не освобождает меня от стремления к истинности пониманию. Эта ситуация все время ставит меня перед вопросами, которые могут быть или не быть сформулированы, но по существу имеют такой характер: «Я понял, но что же я понял?», «Раз я понял не все, то как сделать, чтобы понять больше?», «А такого ли понимания, как у меня, хотел автор?», «А почему я понял не так, как мой знакомый?», «А достаточно ли глубоко я понял?», «Я не понял, то как сделать, чтобы понять?» и т.п. Очевидно, мы имеем здесь дело с

пониманием понимания, т.е. с частным случаем *рефлексии* (другие случаи: знание о знании, память о памяти и т.п.)» (Богин, 2001).

Итак, понимание есть продукт озадаченности. Притом такой озадаченности, которая требует привлечение другого для завершения функциональной целостности: «поскольку нужно кого-то обучать, возникает знание» (Розеншток-Хюсси). Однако преподавание какого-либо предмета не относится к области знания об этом предмете. Обучение воспроизводит модель передачи во времени смыслов человеческой деятельности. «С помощью модели этой связи между старым и молодым раскрывается тайна всякого духа, невидимая в эпоху «интеллектуалов», а именно то обстоятельство, что он веет лишь там, где люди, исходя из *одного* духа берут на себя выполнение *противоположных* задач. Ни один отдельный человек не «имеет» духа. Напротив, дух есть сила, побуждающая людей к разделению труда» (Розеншток-Хюсси, 2000).

Гуманитарная (обучающая) мысль, повторим мы за М.М. Бахтиным, рождается как мысль о чужих мыслях, она направлена на чужие смыслы и значения, реализованные и данные только в виде текста. Это акт овладение духовными смыслами, теми началами в предметах и явлениях культуры, которые не даны нам в ощущениях. Единственный способ овладения смыслами — их понимание. Для акта понимания нужен не только знак, но и Другой, которому нужно этот знак объяснить, ввести в систему совместных знаний. Иначе, понимание есть одновременно и когнитивный, и коммуникативный акт. Смысл должен быть понят через определенные «понимательные» процедуры, доступные не всем, и более высокие ступени понимания требуют специального «посвящения» или, говоря проще, обучения. Пониманию текстов нужно обучать так же, как и знаниям в них содержащихся. Это не естественный процесс, сопровождающий всякое обучение, но процесс приобщения к родовым смыслам, их воспроизводству и сотворению. Понимание объединяет людей в пространстве и времени. У понимающего человека появляется диалогический способ взаимодействия.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — Москва : Искусство, 1979. — 424 с.

2. Богин, Г. И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику / Г. И. Богин. — Тверь, 2001. — 731 с.
3. Гусев, С. С. Проблема понимания в философии. Философско-гносеологический анализ / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. — Москва : Политиздат, 1985. — 192 с.
4. Льюис, К. Приключение Алисы в стране чудес. Сквозь Зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье : пер. с англ. Н. М. Демуровой / К. Льюис. — Москва : Пресса, 1992. — 320 с.
5. Розеншток-Хюсси, О. Избранное: Язык рода человеческого : пер. с нем. и англ. / О. Розеншток-Хюсси. — Москва ; Санкт-Петербург : Университетская книга, 2000. — 608 с.

В. Н. Новикова, Л. В. Лопанова

СВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УСТАНОВОК С ХАРАКТЕРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В НУКЛЕАРНЫХ И РАСШИРЕННЫХ СЕМЬЯХ

В результате анализа литературы по данной проблеме нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1) фон эмоциональных отношений между молодой семьей и родителями супругов, имеющих комплементарные коммуникативные установки, является более гармоничным («теплым»), чем в семьях с параллельными коммуникативными установками;

2) в нуклеарных семьях эмоциональные отношения между молодой семьей и родителями супруга будут окрашены в более теплые, дружеские, создающие благоприятную атмосферу тона, а в расширенных семьях — более прохладные, враждебные, создающие недоброжелательную атмосферу.

Данные гипотезы опираются на теорию Г. Бейтсон (Бейкер, 1991), описанную и поддержанную А. Варгой (Варга, 2011), о двух вариантах взаимодействия разных культур: о комплементарном и симметричном схизмогенезе. При комплементарном схизмогенезе субъекты общения, приспосабливаясь, взаимодополняют друг друга; в результате снижается напряженность в их взаимоотношениях. При симметричном схизмогенезе устремления партнеров схожи; это приводит либо к нарастанию агрессии в паре, либо, если устремления положительные, к замиранию жизни в паре.

В ходе нашего исследования были отобраны 30 молодых семей со сроком брака не более года, не имеющих собственных детей и имеющих обоих родителей. Из них 15 нуклеарных и 15 расширенных семей. В исследовании принимали участие не только молодые, но и родители обоих супругов. Всего в исследовании приняло участие 180 человек, из них 90 членов нуклеарных и 90 членов расширенных семей. Все семьи проживают в г. Тула.

С целью распределения респондентов на подгруппы по признаку «тип отношений» нами использована «Методика диагностики коммуникативной установки» (В.В. Бойко). В результате мы получили следующие группы респондентов, проживающих:

- в нуклеарных семьях с совпадающими (параллельными)

установками (29 пар);

- в нуклеарных семьях с несовпадающими (комплементарными) установками (31 пара);
- в расширенных семьях с совпадающими (параллельными) установками (26 пар);
- в расширенных семьях с несовпадающими (комплементарными) установками (34 пары).

С целью выявления оценки качества («теплоты») эмоциональных отношений применялась методика «Шкала дифференциальной оценки отношений» (А.Н. Волковой). Результаты для выделенных пар (член молодой семьи — родитель супруга) представлены на рис. 1 (невестка — свекровь, свекровь — невестка, невестка — свекр, свекр — невестка) и рис. 2 (зять — теща, теща — зять, зять — тесть и тесть — зять). На рис. 1 хорошо заметен факт несимметричности отношений: родители мужа оценивают отношения с невесткой как значительно более теплые, чем невестка оценивает отношения с ними. Отношения между зятем и родителями супруги взаимно оцениваются более похожим образом (см. рис. 2), чем в предыдущем случае.

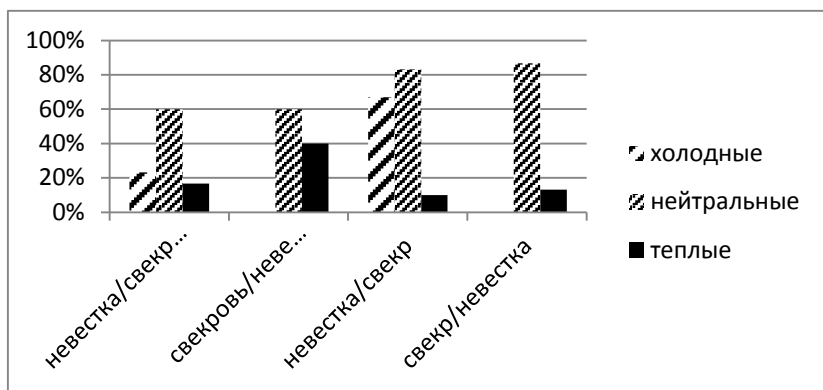


Рис. 1. Уровень оценки теплоты отношений между невесткой и родственниками супруга

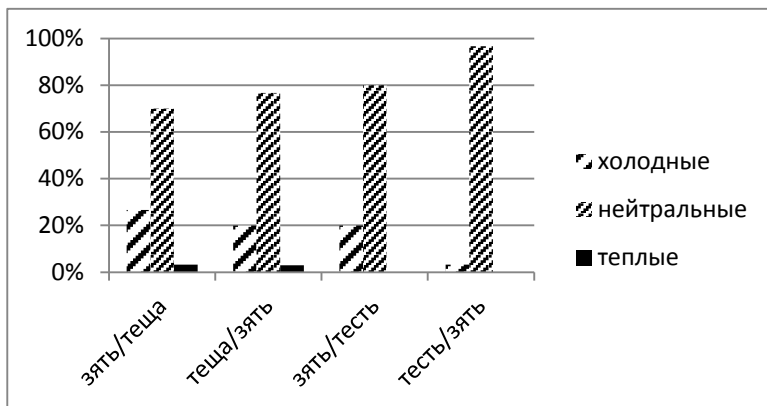


Рис. 2. Уровень оценки теплоты отношений между зятем и родственника супруги

В табл. представлены описательные статистики для показателя теплоты в отношениях между членами молодой семьи и родителями супруга в разных типах семей (нуклеарная и расширенная) с разными типами отношений.

**Средние и стандартные отклонения
для теплоты семейных отношений в двух типах семей
с каждым из двух типов отношений**

Тип семьи	Тип отношений	Среднее	Станд. откл.	N
Нуклеарная	параллельные	48,14	12,46	74
	комплементарные	38,35	10,59	46
	в целом	44,38	12,67	120
Расширенная	параллельные	47,00	11,03	70
	комплементарные	35,64	8,54	50
	в целом	42,27	11,50	120

Для проверки выдвинутых гипотез проведен двухфакторный дисперсионный анализ показателя оценки теплоты эмоциональных отношений (измеряемого «Шкалой дифференциальной оценки отношений») в зависимости от двух межсубъектных факторов: 1) тип отношений (два уровня: параллельный, комплементарный) и 2) тип

семьи (два уровня: нуклеарный, расширенный). Результаты дисперсионного анализа показали высокую значимость фактора «тип отношений» ($F = 53,52$, $d.f. = 1$, $p < 0,001$)¹⁷. Взаимодействие факторов было не значимым.

Хотя фактор «тип отношений» оказался высокосignимым, направление его влияния не соответствует предсказанию первой гипотезы, согласно которой более теплые отношения ожидалось при комплементарных коммуникативных установках; на самом деле они были существенно теплее в случае с параллельными коммуникативными установками, чем с комплементарными (прирост почти на 30 %).

Гипотеза № 2, предсказывающая, что в нуклеарных семьях эмоциональные отношения между молодой семьей и родителями супруга будут более теплые, чем в расширенных семьях, также не нашла своего подтверждения.

Проведенная работа носила пилотажный характер. Возможно, в дальнейших исследованиях для проверки теоретических гипотез имеет смысл разделить группу респондентов на 3 подгруппы с параллельными положительными, параллельными отрицательными и комплементарными установками. Для уточнения и расширения полученных результатов стоит также обратить внимание на выявление доминирующих чувств в отношениях пар молодые супруги — родители брачного партнера («Профиль чувств в отношениях», Л.В. Куликов).

Библиографический список

1. Бейкер, К. Теория семейных систем М. Боуена // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 43—44.
2. Бойко, В.Б. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.Б. Бойко. — Москва : Филинь, 1996. — 472 с.
3. Варга, А.Я. Системная семейная терапия / А.Я. Варга. — Москва : Когнито-Центр, 2011. — 182 с.

¹⁷ Выражаем благодарность за помощь в статистическом анализе результатов доктору психологических наук Б.Г. Мещерякову.

С. В. Остапчук

ГЕНДЕРНЫЙ ДИСБАЛАНС В СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ СЕМЬЕ

Нередко средствами массовой информации и специалистами отмечается, что современная семья переживает кризис. Одни исследователи называют его переходом к новым формам, другие обращают внимание на то, что семейные ценности теряют свое первостепенное значение, поскольку на первый план выдвигается индивидуальный успех и идет жесткая конкуренция за его достижение.

Число браков в Республике Беларусь (РБ) продолжает снижаться, а число разводов по-прежнему растет. Так, за январь—март 2014 г. на 1000 граждан приходилось 6,3 брака, в 2013 г. этот показатель был равен 7,1, (против 9,5 в 2012 г.), количество разводов — 3,7.

Для страны характерна тенденция увеличения среднего возраста женщин при вступлении в первый брак: в 2000 г. возраст невест составлял 22,8 лет, в 2013 г. — 25 лет. Соответственно, увеличился средний возраст матери при рождении первого ребенка: в 2005 г. — 23,9 лет; в 2007 г. — 24,2; в 2012 г. — 25,3; в 2013 г. — 25,4.

В последние годы тенденция роста рождаемости сохраняется, хотя темпы уже несколько замедлились. Общий коэффициент рождаемости в январе—марте 2014 г. составил 11,9, в 2013 г. — 12,5. Однако следует заметить, что сейчас родителями становятся дети, рожденные в период бэби-бума 1980 — начало 1990-х гг. Но через несколько лет начнется сокращение числа потенциальных матерей — эхо спада рождаемости конца 1990-х гг.

В РБ остались почти не затронутыми традиционные гендерные границы.

Вопросы равноправия между мужчинами и женщинами были оформлены в виде государственной гендерной политики только в 1995 г. Принцип равенства прав женщин и мужчин во всех основных сферах жизни закреплен в Конституции РБ. Тем не менее, существуют области, в которых равенство мужчин и женщин закреплено законодательно, но на практике наблюдается гендерный дисбаланс. Это, в частности, такие сферы, как занятие ключевых госу-

дарственных должностей, прием на работу, равное вознаграждение за равный труд, участие в предпринимательской деятельности.

Так, в Национальном собрании РБ сейчас 27,5 % женщин, в органах местной исполнительной власти — около 45 %. В общей численности работающих почти 54 % женщин, при этом отношение номинальной начисленной среднемесячной заработной платы женщин к заработной плате мужчин — примерно 74 %. Женская занятость характеризуется высокой долей работающих в сфере услуг (77,4 %), меньшей — в производственных отраслях (16—45 %).

Гендерный разрыв поддерживают сохраняющиеся стереотипы о предназначении и роли в обществе мужчин и женщин. Семейные обязанности по-прежнему рассматриваются как центр жизни женщины, но не мужчины.

При этом гендерный дисбаланс не воспринимается большинством населения как дискриминация. Большинство мужчин и женщин в нашей стране разделяют традиционные стереотипы, высказывают согласие с существующим разделением обязанностей в семье, оправдывая это большей приспособленностью женщин к заботе о других и роли воспитателя, опытом материнства. Такой порядок считается естественным.

К сожалению, отношение к распределению семейных ролей сохраняется и у молодых людей. Нами было проведено исследование в Полоцком государственном университете, в опросе участвовали студенты 3—4 курсов. Анализируя данные, мы обнаружили, что молодые люди и девушки единодушны в том, что роли «организатора домашнего хозяйства» и «убирающего квартиру» должны быть женскими. Что касается таких ролей, как «зарабатывающий деньги», «чинящий сломанное», то студенты относят их к сугубо мужским.

Согласно Трудовому кодексу РБ отпуск по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет может предоставляться не только женщине, но и работающему отцу. Однако в РБ мужчина в декретном отпуске — это чаще миф, чем реальность: лишь в 1 % семей в декретный отпуск идут отцы. В скандинавских странах этот показатель значительно выше: в Исландии примерно 90 % отцов берут декретный отпуск, в Швеции этот показатель немного ниже — 68 %. Т. Щурко, эксперт в области гендерных отношений, предполагает, что белорусские отцы не охотно пользуются правом

ухода в декретный отпуск, потому что зарплата женщин в среднем не превышает двух третей мужской зарплаты, экономический фактор играет важную роль. Кроме того, существующие установки и стереотипы в отношении ролей женщины и мужчины в обществе, которые транслируются в процессе социализации в семье, школе, СМИ и т.п., поддерживают строго определенный для того или иного пола тип поведения. Мужчина воспринимается, прежде всего, как работник и гражданин, а женщина — как жена и мать. Все это приводит к жесткому разделению между приватной (женской) и публичной (мужской) сферами. Подобная ситуация возлагает всю ответственность за работу по дому, уход и воспитание ребенка на женщину.

Руководитель международного проекта «Создание устойчивой системы вовлечения отцов в жизни детей и семьи» А. Туровец убежден, что эта ситуация сохранится в будущем. Он объясняет нежелание белорусских мужчин брать отпуск по уходу за ребенком различием в менталитете скандинавских и белорусских мужчин.

Существующие установки в отношении женской роли изначально создают для женщин барьеры в продвижении на рынке труда, а также ориентируют многих на те виды работ, которые позволят лучше сочетать роли матери и работницы.

Более того, длительный период декретного отпуска, когда его берут только матери, в свою очередь поддерживает гендерную сегрегацию на рынке труда и в заработной плате. Нахождение в течение трех лет в отпуске помещает женщину в экономическую зависимость от мужа и приводит к потере трудовой квалификации. Соответственно разделение декретного отпуска между родителями, привлечение отцов к тому, чтобы брать на себя часть отпуска, может способствовать снижению фактов дискриминации на рынке труда.

Подобная политика знаменует собой переход от декретного отпуска для матери к «родительскому отпуску», что способствует равноправному распределению обязанностей по уходу и воспитанию детей между партнерами.

При этом важно отметить, что привлечение мужчин к использованию декретного отпуска — это не только вопрос экономический, но и способ разрушения стереотипного представления о большей включенности женщины в частную сферу, а мужчин — в публичную, их отстраненности от домашних дел, детей.

Итак, для РБ мужчина в отпуске по уходу за ребенком — это еще миф, но миф, который вполне может стать реальностью и практикой многих отцов. Об этом красноречиво свидетельствует опыт скандинавских европейских стран. Однако нивелирование жестких гендерных стереотипов и включение мужчин в процессы заботы и ухода за ребенком возможно при соответствующей социальной политике, которая должна быть связана с адекватной материальной поддержкой, системой социального обслуживания.

Библиографический список

1. Готовы ли белорусские папы к декретному отпуску? — Режим доступа: http://naviny.by/rubrics/society/2014/09/15/ic_articles_116_186739 (дата обращения: 13.01.2015).
2. Браки и разводы в Республике Беларусь. — Режим доступа: <http://mintrud.gov.by/system/extensions/spaw/uploads/files/Osn-pokaz-RB-1-kv-12052014.pdf> (дата обращения: 13.01.2015).
3. В Беларуси увеличился средний возраст рождения первого ребенка. — Режим доступа <http://rdt-info.ru/201403057584/v-belarusi-uvelichilsya-sredniy-vozrast-rozhdeniya-pervogo-rebenka.html> (дата обращения: 13.01.2015).
4. Мужчины и женщины Республики Беларусь. — Режим доступа: http://belstat.gov.by/bgd/public_compilation?id=474 (дата обращения: 13.01.2015).

А. М. Островский

ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПСИХОЛОГИИ

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье — это полное физическое, психическое и социальное благополучие, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Позитивный смысл этого определения заключается в том, что в его содержании не фиксируются только болезни или физические дефекты. В определении ВОЗ просматривается попытка соединить аспекты психического и организменного (биологического) здоровья. Выделяют, как правило, три основных признака здоровья:

- 1) структурная и функциональная сохранность систем и органов человека;
- 2) индивидуальная приспособляемость к физической и общественной среде;
- 3) сохранность привычного самочувствия.

Заметим, что два из трех критериев являются скорее психологическими, причем критерий самочувствия можно разложить на множество составляющих. В комплексе характеристик самочувствия выделяют отсутствие болей, настроение, качество и количество сна, аппетит, продуктивность деятельности, степень утомляемости, количество межличностных связей (желание общаться с другими), степень, продолжительность, частота переживаемости положительных эмоций (возможно, существует еще целый ряд субъективных факторов для отдельного человека).

При рассмотрении категории «здоровье» полезно различать три уровня: биологический, психологический и социальный. В психологии существует давняя традиция их различения. Например, именно так еще в 1916 г. В.Н. Мясищев определил свою позицию в изучении личности, трактуя ее как биопсихосоциальное единство. Впоследствии в этом же смысле высказался А.Н. Леонтьев: «Мы без труда выделяем разные уровни изучения человека: уровень биологический, на котором он открывается в качестве телесного, природного существа; уровень психологический, на котором он выступает как субъект одушевленной деятельности, и, наконец,

уровень социальный, на котором он проявляет себя как реализующий объективные общественные отношения, общественно-исторический процесс» (Леонтьев, 2005). И на каждом из названных уровней здоровье человека имеет особенности своего проявления. К примеру, психологический уровень здоровья связан с личностным контекстом, в рамках которого человек предстает как единое целое. Среди значимых критериев психологического здоровья — интегрированность личности, ее гармоничность, уравновешенность, духовность, ориентация на саморазвитие. На социальном уровне человек воспринимается как существо общественное. Социальное здоровье определяется количеством и качеством межличностных связей индивида и степенью его участия в жизни общества. Нарушения в сфере социального здоровья могут быть обусловлены доминированием определенных личностных свойств: конфликтностью, эгоцентризмом.

Здоровье, потребность и стремление в его сохранении практически у большинства людей выступают на первый план. Иначе говоря, здоровье — это абсолютная и жизненная непреходящая ценность, занимающая самую верхнюю ступень в иерархической лестнице потребностей. Потребность в здоровье носит всеобщий характер. Она присуща как отдельным индивидуумам, так и обществу в целом, поскольку здоровье оказывает огромное влияние на качество трудовых ресурсов, производительность труда и, следовательно, на производство национального продукта страны.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) — образ жизни отдельного человека с целью профилактики болезней и укрепления здоровья. Образ жизни — социальная категория, включающая качество, уклад и стиль жизни. По определению ВОЗ, образ жизни — это способ существования, основанный на взаимодействии между условиями жизни и конкретными моделями поведения индивида.

Понятие «здоровый образ жизни» однозначно еще не определено. Представители философско-социологического направления (П.А. Виноградов, Б.С. Ерасов, О.А. Мильштейн, В.А. Пономарчук, В.И. Столяров и другие) рассматривают ЗОЖ как глобальную социальную проблему, составную часть жизни общества в целом.

В психолого-педагогическом направлении (Г.П. Аксёнов, В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Р. Дитлс, И.О. Мартынюк, Л.С. Кобелянская и другие) ЗОЖ рассматривается с точки зрения сознания, психологии, мотивации. Имеются и другие точки зрения

(например, медико-биологическая), однако резкой грани между ними нет, т.к. они нацелены на решение одной проблемы — укрепление здоровья индивидуума.

Актуальность вопроса о ЗОЖ вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья (Шухатович, 2003).

ЗОЖ — это активное участие в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах деятельности человека. Он является предпосылкой для развития разных сторон жизни человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций.

В узкобиологическом смысле речь идет о физиологических адаптационных возможностях человека к воздействиям внешней среды и изменениям состояний внутренней среды. Авторы, пишущие на эту тему, включают в ЗОЖ разные составляющие, но большинство из них считают базовыми:

- 1) воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков;
- 2) окружающая среда: безопасная и благоприятная для обитания, знания о влиянии окружающих предметов на здоровье;
- 3) отказ от вредных привычек: курения, употребления наркотиков, употребления алкоголя;
- 4) питание: умеренное, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, информированность о качестве употребляемых продуктов;
- 5) движение: физически активная жизнь, включая специальные физические упражнения (например, фитнес), с учетом возрастных и физиологических особенностей;
- 6) гигиена организма: соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками первой помощи;
- 7) позитивное мышление;
- 8) закаливание и др.

На физиологическое состояние человека большое влияние оказывает его психоэмоциональное состояние, которое зависит, в свою очередь, от его ментальных установок. ЗОЖ выражает определенную ориентированность деятельности личности в направле-

нии укрепления и развития личного и общественного здоровья. Тем самым ЗОЖ связан с личностно-мотивационным воплощением индивидами своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей.

Рассматривая ЗОЖ и здоровье, Г.И. Царегородцев, Г.Х. Шингаров и Н.И. Губанов отмечают: «Чрезвычайно важна для человека и его здоровья вера в осуществимость смысла собственной жизни. Огромную психогигиеническую и психотерапевтическую ценность имеет убеждение человека в том, что ему есть ради чего жить... Главное, чтобы человек чувствовал важность стоящих перед ним задач и принимал на себя ответственность за их решение. Утрата ощущения полноты и целенаправленности жизни неизбежно сопровождается сначала дезорганизацией, а затем и резким снижением духовной активности. А последнее приводит и к физическому износу организма» (Царегородцев, 2006).

Таким образом, ЗОЖ является важнейшей составляющей существования современного человека. Он обеспечивает всестороннее развитие творческих способностей, рациональное использование интеллектуальных и физических ресурсов личности в интересах общества и всестороннее удовлетворение человеческих потребностей, основанных на высоконравственной морали.

Библиографический список

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, Академия, 2005. — 352 с.
2. Царегородцев, Г. И. Философия : учебник / Г. И. Царегородцев, Г. Х. Шингаров, Н. И. Губанов. — Москва : Весть, 2006. — 443 с.
3. Шухатович, В. Р. Здоровый образ жизни / В. Р. Шухатович // Энциклопедия социологии. — Минск : Книжный Дом, 2003. — 856 с.

Е. О. Павлова, Б. Г. Мещеряков

МЕТОДИКА ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К РАСПОЗНАВАНИЮ ЛЖИ И ПРАВДЫ

Ложь — тема, которая является актуальной во все времена. По мнению Пола Экмана (Экман, 2010), ложью (или обманом) является действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, при этом делает это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды. Ложь имеет много оттенков в диапазоне от белой до черной. С годами, в процессе социализации человека некоторые формы обмана приобретают обыденный характер. Интересуясь у собеседника о состоянии его дел, зачастую мы не рассчитываем услышать длинный ответ о его проблемах и переживаниях. Собеседник, понимая это, не дает развернутого ответа на столь простой вопрос, ограничиваясь шаблонными фразами: «У меня все нормально», «Дела? Хорошо!». Это можно считать банальной вежливостью обеих сторон, но так или иначе далеко не всегда то, что мы говорим, является правдой.

В локальном опросе, проведенном около 10 лет назад, 100 % студентов не отрицали, что им приходилось списывать на экзамене, а в выборке людей от 12 до 48 лет на вопрос: «Во избежание неприятностей, вы можете утаить правду от близких людей?» 95 % опрошенных ответили, что могут, а 92 % признались, что в детстве обманывали родителей (Мещеряков, Некрасова, 2005). В обыденном сознании «настоящая» ложь обычно сопряжена с совершением социально неодобряемых действий (в прошлом или будущем), и ее выявление имеет большую значимость как для предотвращения таких действий, так и для справедливого осуждения (правосудия).

Во многих профессиях ценным качеством может быть способность распознавать ложь и правду в реальном потоке поведения (весьма примечательно, что ни русский язык, ни психологический не содержат специального названия этой способности, поэтому для краткости мы будем заменять выражение «ложь и правда» акронимом ЛИПа) (Мещеряков, Некрасова, 2005). Перед психологией стоит задача разработки методов диагностики такой способности и изучения ее взаимосвязи с другими свойствами личности (в том

числе и с реальной лживостью, склонностью к обману и манипулированию, а также честностью и доверчивостью). Подчеркнем, что речь идет не о технических устройствах, получивших название «детектор лжи» («полиграф»), а о человеческой способности, основанной, по-видимому, на интуитивной чувствительности к ЛИПе, которая нередко спасает нам жизнь, но может и подвести.

В работе Б.Г. Мещерякова и А.В. Некрасовой была апробирована методика «Блеф-тест» (Мещеряков, Некрасова, 2005), которая содержит 10 видеосюжетов, взятых из известной телепередачи «Блеф-клуб» (телеканал «Культура»). Каждый сюжет представляет собой рассказ («правдивый» или «выдуманный») актера или другой известной личности. Подобно тому, как в телепередаче перед слушателями рассказчика ставится задача угадать, правдив ли этот рассказ, в методике задача испытуемого — выразить степень своего доверия рассказчику с помощью шкалы с 11 пунктами (от -5 = «не верю совсем» до 5 = «полностью доверяю»). Несмотря на то, что исследование дало интересные и правдоподобные результаты, сама методика вызвала некоторые критические замечания. Ее принципиальный недостаток заключался в отсутствии уверенности у самих создателей теста в том, что каждый сюжет был изначально правильно идентифицирован как сообщающий ложь или правду (исследователи не могли это проверить и доказать); нельзя также отвергать возможность, что каждый из сюжетов был в большей или меньшей степени правдивым. Поэтому вопрос о создании более валидной методики остается актуальным.

В настоящее время в стадии разработки находится новый вариант методики. Основной принцип методики будет таким же, как и в «Блеф-тесте», поэтому вполне подходящим для нее названием может быть «Блеф-тест 2». Главное отличие состоит в том, что правдивые и лживые сюжеты будут специально созданы в контролируемых условиях. Группе информантов-натурщиков (взрослые мужчины и женщины, среди них могут быть и актеры, и неактеры) предложат описать содержание нескольких картинок. В одних случаях описание будет правдивым, в других — часть информации сознательно искажена информантами (причем количество искажений и их степень заранее спланированы и фактическим образом точно определены). Созданные таким образом правдивые и ложные описания будут записываться на видео, а полученные видеоматериалы будут использованы в видеотесте.

Методика позволит не только оценить способность людей к распознаванию ЛИПы, но и осуществить микроструктурное исследование этой способности, поскольку дополнительно к общей оценке правдивости сообщений испытуемых можно опрашивать о том, какие элементы сообщения и какие признаки поведения вызывают у них сомнения в правдивости. Поэтому мы надеемся, что методика сможет найти как практическое применение (диагностическое и тренинговое), так и стать полезным исследовательским инструментом для проведения «эпидемиологических» обследований, многофакторных экспериментов, корреляционных исследований, изучения возрастной динамики развития целевой способности и т.д.).

Библиографический список

1. Мещеряков, Б. Г. Макиавеллизм: правда и ложь в повседневной жизни / Б. Г. Мещеряков, А. В. Некрасова // Человек. — 2005. — № 6. — С. 87—95.
2. Экман, П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь / П. Экман. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 304 с.

И. А. Погодин

ПЕРЕЖИВАНИЕ И ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМА

Понятие психической травмы является, пожалуй, одним из важнейших для психотерапии. Под травмой в широком смысле понимается «повреждение тканей организма человека или животного с нарушением их целостности и функций, вызванное внешним (главным образом механическим, термическим) воздействием» (Большой энциклопедический словарь, 2008). По аналогии с этой дефиницией психическая травма определяется как «нарушение целостности и функций психики человека, вызванное внешним воздействием на нее» (Трубицына, 2005). Таково общее определение этого феномена, разделяемое большинством его исследователей. В данной статье, являющейся первой из цикла статей об этиологии, генезе, феноменологии и терапии психической травмы, будет рассмотрен процесс возникновения этого феномена через призму важнейшей психологической категории — переживания — с опорой на методологию гештальт-подхода (представление о поле организм/среда, *self* как процессе в этом поле, границе контакта, которая является необходимым условием и пространством существования *self* и всех психических феноменов, и психической травме).

Место и роль психической травмы в жизни человека и в психотерапии

Нет необходимости выделять кризисную психотерапию в качестве отдельной профессии или специализации, поскольку любая психотерапия по своей сути всегда имеет отношение к разного рода кризисам и травмам. Терапии вне кризисов и травм не существует. Более того, наличие кризисов и травм вообще обусловило появление психотерапии как профессии, выступив его необходимой предпосылкой. Причем сказанное справедливо не только в отношении людей, которые нуждаются в психологической помощи, но и в отношении профессионалов, которые создают и развивают психотерапию.

Как правило, психотерапевты — одни из самых травмированных людей. Возможно, что именно собственные травмы людей помогающих профессий являются источником их профессионального и личного интереса к человеку напротив. Конечно же, ввиду

своей болезненности травматическая природа профессиональной мотивации находится за гранью осознания. Поэтому мотивация будущего профессионала часто звучит как «желание помогать другим людям, испытывающим боль и страдания». Несмотря на убежденность студентов психологических факультетов и студентов образовательных программ по психотерапии в том, что они пришли в профессию, чтобы помогать другим, на поверку, как правило, оказывается очевидной их мотивация разобраться со своими собственными травмами и, по возможности, пережить их.

Таким образом, *предпосылкой* успешного становления терапевта выступает, как бы это парадоксально ни звучало, наличие собственных психологических травм. А вот *необходимым условием* профессионализма терапевта является успешный процесс их осознания и восстановления процесса их переживания. Именно поэтому любая профессиональная программа подготовки психотерапевтов вне зависимости от ее модальности предполагает прохождение студентом своей собственной терапии. При этом, как было отмечено в более ранних работах (Погодин, 2007, 2008), задачей личной терапии участника образовательной психотерапевтической программы является не избавление от психологических проблем и травм, а в большей степени их осознание и переживание. Осознание и восстановление процесса переживания травмы позволяет повысить гибкость реагирования человека, что в свою очередь поддерживает его способность к творческому приспособлению. С другой стороны, осознание травм без избавления от них позволяет сохранить типичные личностные проявления, характеризующие индивидуальные особенности человека, а также его витальные феномены — желания, чувства (во всем их разнообразии), способность к творчеству и т.д. В процессе психотерапии терапевт, по большому счету, работает благодаря и посредством своих собственных травм. При этом, чем более осознанным будет содержание собственных травм терапевта, тем более широкий репертуар способов использования этого опыта в терапии будет ему доступен, тем, следовательно, более эффективным и творческим окажется терапевтический процесс.

В дальнейшем обсуждении будет проведен более детальный анализ феномена психической травмы через призму категории переживания, которая будет рассмотрена в качестве процесса, сопровождающего травматогенное событие. При этом в центре внимания

окажутся основные динамические механизмы формирования травмы, опосредующие блокирование процесса переживания.

Переживание как процесс ассимиляции текущего опыта

Рассматривая механизмы, лежащие в основе травматического генеза, необходимо остановиться на центральном феномене этиологии психической травмы. Речь идет об эмоциональных, поведенческих и когнитивных проявлениях, сопутствующих травматогенному событию. Следует отметить, что любое событие, с которым человек сталкивается в своей жизни, сопровождается некоторыми эмоциями и чувствами, а также возникновением новых и трансформацией прежних когнитивных элементов, например, в виде некоторых представлений о себе и окружающем мире. Способ обращения с ними определяет специфику процесса переживания события, который призван трансформировать содержание события в некоторый новый для человека опыт и затем способствовать его ассимиляции в *self*. В некотором смысле *self* представляет собой процесс интеграции содержания события. Центральной категорией, как уже стало понятным, является переживание.

Переживание — это комплексный процесс ассимиляции какого-либо события, при котором все его составляющие — эмоциональные, поведенческие, когнитивные и другие — подчиняются свободной динамике творческого приспособления. Другими словами, переживание — это процесс, в котором чувства, телесные ощущения, мысли, фантазии и другие могут в ходе него трансформироваться, меняясь не только в силе, но и в модальности. Именно таким образом происходит процесс ассимиляции происходящих в жизни событий и имеющегося опыта. Именно таким образом развивается *self*. Именно таким образом формируется и структурируется комплексное психическое явление, обозначаемое в традиционной психологической науке как «личность». Более того, этот процесс является, собственно говоря, формой существования *self*.

Необходимым условием естественного течения процесса переживания выступает наличие другого человека. Иначе говоря, переживание возможно лишь на границе контакта со средой, лишь в отношениях с другими людьми. Только в этом случае выносимые в контакт чувства могут жить, подчиняясь своей свободной динамике, трансформируясь в процессе переживания. Например, психическая боль в динамике переживания часто может быть трансформи-

рована в радость, сопутствующую удовлетворению фрустрированной до начала процесса переживания потребности, а сильный токсический стыд нередко в процессе переживания динамически преобразуется через смущение в удовольствие. Важно отметить, что обсуждение роли и места чувств в динамике процесса переживания не имеет смысла без учета динамики потребностей, которые чувства призваны маркировать. Травматогенное событие всегда предполагает ту или иную степень фрустрации жизненно важных потребностей. Процесс удовлетворения потребностей при травматогенном событии блокируется, это прерывание реактивным образом вызывает соответствующие ему эмоции и чувства, которые, в свою очередь, могут оказаться подавленными, что чревато травмой. Переживание же предполагает обратный восстановительный процесс — размещаясь на границе контакта с другими людьми, чувства и эмоции в процессе своей ассимиляции реанимируют фрустрированные травматогенным событием потребности человека. Цикл удовлетворения потребностей при этом может быть снова восстановлен.

Сказанное имеет отношение и к когнитивному аспекту процесса переживания. Травматогенное событие инициирует необходимость соответствующей динамики образов, фантазий, мыслей, представлений, убеждений и т.д. Например, перед неизбежностью трансформации могут оказаться представления человека о самом себе и окружающем его мире — травматогенное событие часто ставит под угрозу или просто разрушает устоявшиеся представления и ценности. Так, часто как карточный домик рушатся представления об окружающем мире как поддающемся контролю, или образ других людей как надежных и стабильных, или образ самого себя как сильного и неуязвимого. В любом случае травматогенное событие предполагает какое-либо более или менее значительное деструктивное вмешательство в существующий когнитивный порядок индивида, причем ригидность существующих когнитивных структур выступает негативным прогностическим признаком в смысле совладания с событием. Процесс переживания предполагает некоторую когнитивную гибкость, подчиненную принципу творческого приспособления. Размещенный в контакте с другими людьми когнитивный травматогенный процесс предполагает восстановление адекватности представлений текущему контексту поля. При этом в процессе переживания, разрушенные в результате

травматогенного воздействия образы себя и окружающего мира, могут быть восстановлены в прежних границах, но также могут быть трансформированы в новые, более подходящие контекстуальной динамике поля.

И, наконец, несколько слов относительно динамики в процессе переживания способов организации контакта индивида. Травматогенное событие зачастую ставит под угрозу состоятельность имеющихся поведенческих паттернов. В адаптационной модели человека отсутствуют адекватные событию способы организации контакта, в силу чего человек оказывается парализованным или продолжает беспомощно цепляться за устоявшиеся неэффективные паттерны поведения. Процесс переживания предполагает соответствующую трансформацию в способах организации контакта посредством восстановления способности к творческому приспособлению.

Необходимо отметить, что власть в описанной комплексной динамической ситуации локализуется исключительно в самом процессе переживания, который принципиально не поддается контролю. Любые попытки проигнорировать этот принцип потенциально травматичны. Стоит доверять естественному течению процесса переживания, не вмешиваясь в него, но поддерживая всеми средствами. Нарушения в естественном течении процесса переживания, в свою очередь являются предметом психотерапии, задача которой заключается в поддержании естественного течения этого процесса, разбирая мешающие ему препятствия.

По ходу описания процесса переживания, очевидно, начинает прослеживаться некоторая его аналогия с *self*, который тоже является процессом в поле организм/среда. В широком значении процесс переживания можно рассматривать как эквивалентный *self*, который также обеспечивается взаимодействием трех его функций: *id*, *ego*, *personality* (Робин, 1996). Однако, на наш взгляд, отождествление переживания и *self* является упрощением реальности, точнее рассматривать переживание как одну из комплексных функций *self*. Другой функцией этого уровня мог бы выступить, например, процесс развития. Несмотря на то, что само по себе обсуждение феноменов комплексных функций может оказаться очень интересным и полезным, оставим этот анализ для других статей, ограничившись в этой работе лишь рассмотрением места и роли переживания в травматическом генезе.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Большая Российская энциклопедия ; Санкт-Петербург : Норинт, 1998. — 1456 с.
2. Погодин, И. А. Базовые иллюзии в персонологии и психотерапии эпохи модерна // Вестник гештальт-терапии (специальный авторский выпуск: «Психотерапия в эпоху постмодерна»). — Минск, 2007. — Вып. 5. — С. 8—22.
3. Погодин, И. А. Постмодернистская ревизия традиционных психологических ценностей // Журнал практического психолога (Специальный выпуск Белорусского Института Гештальта). — 2008. — № 1. — С. 9—25.
4. Трубицина, Л. В. Процесс травмы / Л. В. Трубицина. — Москва : Смысл ; ЧеРо, 2005. — 218 с.
5. Робин, Ж.-М. Гештальт-терапия / Ж.-М. Робин. — Москва : Эйдос, 1996. — 63 с.

А. Н. Полотнянко

АРОМАДИАГНОСТИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

Ароматерапия — это метод воздействия на организм с помощью эфирных масел.

Согласно существующим представлениям эфирные масла оказывают, прежде всего, психоэмоциональное действие. Это воздействие осуществляется двумя путями — ассоциативным и рефлексорным. Как известно, запахи порождают самые сильные воспоминания. Запахи ассоциируются с различными ситуациями на эмоциональном уровне, и при предъявлении запаха происходит воспроизведение ассоциативного эмоционального фона.

Рефлексорный путь воздействия опосредуется лимбической системой. Молекулы одорантов вызывают химический отклик в гипоталамо-гипофизарной системе. Происходит регуляция нейрофизиологических функций, гормональный сдвиг, запускаются процессы биорегуляции. Таким образом, ароматерапия является методом, с помощью которого можно проводить опосредованную коррекцию психологического состояния.

Кроме того, выбор масел по степени их приятности на настоящий момент может говорить об актуальном психологическом состоянии. На этом основана аромадиагностика. Согласно концепции аромадиагностики по И.В. Сакову, наиболее приятным кажется масло, которое сейчас необходимо организму для саморегуляции. Неприятное масло является стрессогенным фактором, а приятное связано с отсутствием стресса, т.е. с отсутствием перенапряжения нейрорегуляторных систем.

Цель исследования: определение предпочтений эфирного масла и их корреляций с психоэмоциональным состоянием.

Материалы и методы.

В исследовании приняли участие 28 женщин, находившихся на лечении в женском отделении Ульяновской областной клинической наркологической больницы. Возраст от 18 до 60 лет. Диагноз: «Алкогольная зависимость. Алкогольный абстинентный синдром».

Исследование психологического предпочтения эфирных масел проводилось с помощью модифицированной методики И.В. Сакова.

На выбор предлагались масла — типичные представители ароматических групп.

Релаксанты: эфирное масло иланг-иланга — желтая или оранжевая вязкая жидкость со сладким, цветочно-бальзамовым ароматом. Стимуляторы: эфирное масло базилика душистого — желтая или бледно-зеленая жидкость со сладковато-травянистым ароматом с оттенком камфары. Адаптогены: эфирное масло пихты сибирской — бесцветная или бледно-желтая жидкость с приятным насыщенным хвойным сладковато-бальзамовым ароматом. Стабилизаторы эмоций: эфирное масло апельсина сладкого — желто-оранжевая текучая жидкость со сладким цитрусово-фруктовым ароматом. Гармонизирующие масла: эфирное масло сандала западно-индийского — бледно-желтая слегка вязкая жидкость с древесным запахом.

Эфирные масла в разведении 1:5 наносились на полоски бумаги и предлагались для оценки. Затем испытуемые проводили градацию масел от наиболее приятных к наиболее неприятным.

Также проводилась оценка актуального психологического состояния с помощью теста Люшера.

Результаты и выводы.

В результате исследования оказалось, что большинство испытуемых предпочитает апельсин (в возрасте 36—45 лет — 90 %). На второе место женщины в возрасте 25—35 лет в 50 % случаев ставят иланг, а 36—45 лет в 50 % случаев выбирают сандал. На третьем месте у более молодых женщин — сандал, более старшие выбирают сандал и иланг поровну. На четвертом месте пихта (70 % выборов), на пятом месте, как самое неприятное, лидирует базилик (57 %).

Таким образом, предпочтительный профиль выборов эфирных масел обследованных женщин: наиболее приятное — апельсин, 2-е место — иланг/сандал, 3-е место — сандал/иланг, 4-е место — пихта, наименее приятное — базилик.

Согласно критериям аромадиагностики по И.В. Сакову, первое место занимает эфирное масло, которое определяет основное нарушение, актуальное в данный момент. Это нарушение обычно осознается. На второе место попадает масло, дополняющее описание основной проблемы. На третьем месте стоит эфирное масло, характеризующее глубинный бессознательный слой. Четвертое и пятое масла расширяют понимание проблемы и уточняют глубину нарушений.

Выбор масла апельсина указывает на эмоциональную нестабильность, истощение, тревожность, что весьма типично для абстинентного синдрома. Предпочтение иланга указывает на потребность в расслаблении, стресс и астению. Сандал раскрывает более глубокие проблемы — психологический, духовный кризис, фрустрация. Пихта на четвертом месте говорит о необходимости адаптации на следующем этапе терапии. Неприятие базилика указывает на нежелательность стимуляции на данный момент.

Интерпретации теста Люшера, как и предполагалось, оказались очень индивидуальными и вариабельными. Однако при более общем подходе удалось выявить три группы испытуемых:

1. «Фиолетовые» — 39 %. В этой группе по результатам интерпретации выявлялось «желание магической идентификации», фиолетовый цвет стоял на 1 или 2 месте.

2. «Серые» — 32 %. Были выявлены такие характеристики, как «усталость, желание оградить себя от возбуждений», серый цвет занимал с 1-го по 3-е место.

3. «Желто-зеленые» — 29 %. В результатах присутствовали такие интерпретации, как «стресс, напряжение, желание признания и самоуважения, потребность в разрядке», желтый и зеленый цвета находились на первых двух местах.

Интересно, что пациентки «желто-зеленой» группы в 60 % случаев выбирали пару апельсин — сандал, что возможно говорит о частичном осознании духовно-психологического кризиса.

В «фиолетовой» группе выявляются немного другие предпочтения. Около 40 % выбирают пару апельсин — иланг, а 30 % апельсин — пихта. Как известно, желание магической идентификации — это раннее чувство, характеризующее задержку на оральной фазе. У таких пациентов выявляется большая потребность в релаксации и вытеснение своих психологических и моральных проблем. Адаптация возможна лишь путем идентификации.

Женщины из «серой» группы только в 27 % поставили апельсин на первое или второе место против 50 % и 45 % в «желто-зеленой» и «фиолетовой» группе соответственно. Они несколько чаще других групп выбирали пихту (17 %). Следовательно, в этой группе испытуемые более эмоционально стабильны и возможно, более готовы к дальнейшей адаптации.

Резюме.

Результаты аромадиагностики рисуют портрет типичной пациентки наркологического стационара, страдающей от эмоциональной лабильности, жаждущей расслабления и плохо осознающей свои психологические и духовные проблемы. Все это хорошо согласуется с известными фактами.

Исследование предпочтений запахов коррелирует с результатами теста Люшера и позволяют их глубже понять. Так, стресс и потребность в разрядке у «желто-зеленой» группы, возможно, нарастают именно из-за того, что духовные и психологические проблемы поднимаются из бессознательного. И это вызывает серьезное напряжение.

«Фиолетовая» группа дальше отстоит от понимания своих психологических проблем, они жаждут магического соучастия, спасения, ожидают «кодирования» и постороннего чудесного вмешательства. Они хотят избежать напряжения и готовы адаптироваться на таком незрелом способе функционирования.

«Серая» группа более разнородна. Можно предположить, что в ней уже произошло разделение противоположностей и вытеснение своих проблем, и эта работа по вытеснению вызвала «усталость». Серый цвет в тесте Люшера — это граница, демаркационная линия между фантазийным и реальным представлением о себе. Можно сказать, что кризис идентификации вытеснен, эмоции более стабильны и потребности приспособиться или расслабиться становятся более выраженными.

Таким образом, аромадиагностика представляет собой метод, позволяющий исследовать актуальное психоэмоциональное состояние и давать нужные инструменты для его коррекции. Типичный выбор эфирных масел по степени приятности позволяет рекомендовать для ароматерапии в абстинентном состоянии эфирное масло апельсина, а также смеси, состоящие из масел апельсина, иланга и сандала.

Библиографический список

1. Миргородская, С. И. Аромалогия. Quantum Satis / С. И. Миргородская. — Москва : Навес, 2003.
2. Николаевский, В. В. Ароматерапия. Справочник / В. В. Николаевский. — Москва : Медицина, 2000.
3. Саков, И. В. Аромалпсихология / И. В. Саков. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2006.

Е. Б. Попов

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ВНУТРИИГРОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ УЧАСТНИКОВ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ¹⁸

Деловая игра — это метод имитации ситуаций, требующих принятия управленческих решений. Междисциплинарная деловая игра (МДИ) — это авторский термин, соответствующий определенной разновидности деловых игр, организуемых и проводимых на основе теоретических и методологических наработок Международной научной школы устойчивого развития им. П.Г. Кузнецова (Большаков, Попов, 2014). Для начала рассмотрим, какое место среди «игр вообще» занимают деловые игры (и МДИ как их подмножество). Обратимся к классификации игр, данной Ф.Г. Юнгером (Юнгер, 2012).

Ф.Г. Юнгер выделил три рода игр:

- игры, основанные на счастливом случае;
- игры, основанные на искусности;
- игры, основанные на подражании — предугадывающем (*пред-подражание*) или копирующем задним числом (*пост-подражание*). «Пост-подражание, которое связывает себя с произошедшим в прошлом, с прошлым движением, есть отображение этого прошлого движения посредством такого же или подобного движения. Пред-подражание, которое связывает себя с тем, что произойдет в будущем, есть отображение этого будущего движения посредством такого же или подобного движения».

Именно к третьему роду игр принадлежат деловые игры. Юнгер отмечал: «...подражание, которое впоследствии или заранее отображает что-то, представляет собой — если смотреть на него в свете времени и пространства — возвращение и повторение того же самого или подобного. <...> Если мы дадим себе отчет в том, что все подражание проистекает из непрерывности времени и пространства, то поймем, что чистое пост-подражание может пониматься только как пост-подражание без пред-подражания, то есть

¹⁸ Работа выполнена в рамках проекта РФФИ №12-06-00286-а.

как конец непрерывности или разрыв непрерывности. То же самое можно сказать и о пред-подражании без пост-подражания» (Юнгер, 2012). Такой взгляд на игры, основанные на подражании (в том числе деловые игры), а также особенности организации и проведения МДИ позволяют построить пространственно-временную модель внутриигровых взаимодействий участников МДИ.

Прежде чем переходить непосредственно к модели, необходимо отметить, что любая МДИ независимо от тематики имеет две подцели: ближайшую (достигается непосредственно в процессе игры) и удаленную (Попов, 2013). Первая подцель — *передача знаний и генерация новых знаний — новаций* (Большаков, Шамаева, 2013), вторая подцель — *формирование нового мышления* участников игры (игра «запускает» процесс его формирования). При этом обе подцели неразрывно связаны, поскольку «...мышление и знание вообще неотделимы друг от друга. И там, где мышление выступает как открытие новых знаний, оно вместе с тем есть и использование уже имеющихся знаний. Это служит основанием для теории, согласно которой мышление — это функционирование (актуализация) и применение знаний. Это <...> неверно, если под этим разуместь, что мышление и есть функционирование знаний, сводится к нему. Это верно, если под этим разуместь, что функционирование знаний и есть мышление, предполагает его» (Рубинштейн, 1958).

Выделим параметры, характеризующие как процесс и результаты МДИ в целом (*общие*), так и отдельных ее фаз и/или разновидностей (*специальные*).

К общим параметрам МДИ относятся: *время* (характеризует длительность игрового процесса); *количество знаний, полученных в результате игры* (характеризует результативность игры с позиции первой подцели); *потенциальный вклад новых знаний в развитие рассматриваемого объекта управления* (позволяет судить о потенциальной эффективности игры); *степень готовности к реализации полученных знаний на практике* (характеризует результативность игры с позиции второй подцели); *фактическая эффективность* (определяется отношением результативности к затратам).

К специальным параметрам МДИ относятся: *внутриигровое время* учитывается в случае несовпадения времени, установленного правилами игры, с физическим временем; кроме того, представляется целесообразным измерение продолжительности каждой фазы

игры; *скорость перехода к следующей фазе* напрямую связана с временными затратами, а следовательно, с фактической эффективностью игры; *количество внутриигровых ресурсов* учитывается для каждого игрока или команды; этот параметр вводится в том случае, если правила игры предусматривают наличие этих ресурсов; при наличии нескольких видов ресурсов количество каждого из них характеризуется отдельным параметром.

Необходимо заметить, что на текущем этапе исследования перечень параметров еще не сформирован окончательно — по мере накопления опыта организации и проведения МДИ будет решаться вопрос их необходимости и достаточности.

Теперь рассмотрим принципы построения многомерной модели внутриигровых взаимодействий в процессе МДИ:

- *системность* — объект представляется в виде системы (элементов и связей между ними);
- *принцип тензорной методологии* — единый объект представляется в виде совокупности связанных между собой «проекций»;
- *иерархичность* — «этажность» модели, предусматривающая неравенство составляющих ее частей, но именно такое построение обеспечивает эффективность «жизнедеятельности» системы в целом;
- *динамичность* — модель должна отображать динамику развития игровой ситуации и переходы между фазами игры.

На рис. 1 представлены различные проекции многомерной модели внутриигровых взаимодействий в процессе МДИ. Выбор той или иной проекции производится исходя из того, какие параметры МДИ являются для нас наиболее важными в конкретной ситуации.

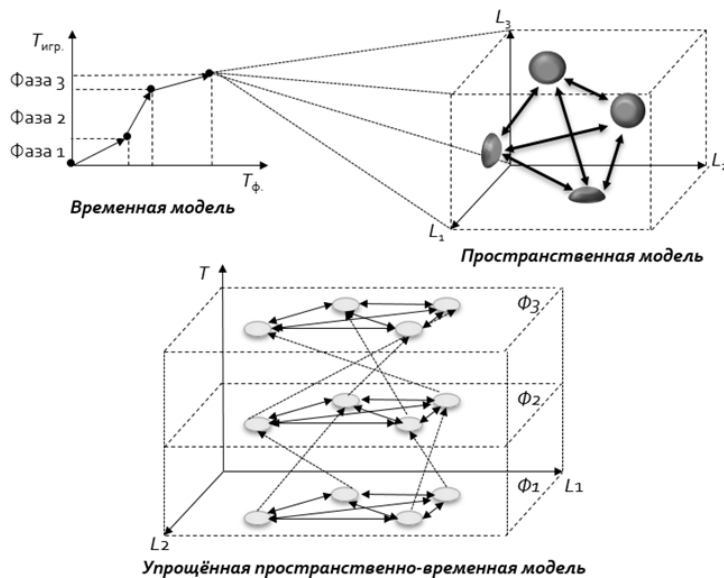


Рис. 1. Модель внутриигровых взаимодействий участников МДИ

Например, *временная модель* удобна для оценки времени, затраченного на игру, и его соотношения с внутриигровым временем, а также фиксировании точек перехода между фазами игры. *Пространственная модель* требуется в том случае, если нам важно рассматривать взаимодействия участников игры с учетом их пространственного позиционирования либо необходимо учитывать обмен внутриигровыми ресурсами. Наконец, *упрощенная пространственно-временная модель* является наиболее удобной в общем случае, поскольку наглядно представляет связи взаимодействия (в т.ч. обмен ресурсами, если они предусмотрены) между участниками игры, смену ролей, а также переход между фазами МДИ — в виде перехода с уровня на уровень. Этот переход происходит в результате конфликта (Большаков, Попов, 2014) и может представлять собой переход к более высокому уровню обобщения в том случае, если в задачах игры обозначен *вывод закона движения* рассматриваемого объекта управления.

Из опыта проведения МДИ можно выделить две наиболее примечательные игры:

- *«Деньги: вчера, сегодня, завтра»* посвящена рассмотрению роли денег как средства обмена на основе учения К. Маркса об общественно-экономических формациях (неоднократно успешно проводилась в рамках постоянно действующего семинара кафедры устойчивого инновационного развития университета «Дубна», а также со студентами заочной дистанционной формы обучения той же кафедры);

- *«Заводы на реке»* — игра с экологическим уклоном, моделирующая взаимодействие предприятий, размещающихся по берегам одной и той же реки и забирающих из нее воду для производственных нужд; примечательна первым включением случайных событий в качестве элемента игрового процесса (успешно проводилась в ноябре и декабре 2014 г. со студентами магистратуры кафедры УИР).

В ближайшее время запланировано проведение следующих МДИ:

- *«Рыбаки»* посвящена выработке взаимовыгодных условий эксплуатации общего ресурса (в данном случае — рыбы в прибрежной зоне) на основе исследований Э. Остром (запланирована на весенний семестр 2015 г. для студентов очной формы обучения кафедры УИР);

- *«Переход человечества к автотрофности»* посвящена рассмотрению возможностей и выработке способов перехода человечества к автотрофности по В.И. Вернадскому (запланирована в рамках открытых научно-образовательных мероприятий кафедры УИР в апреле 2015 г.).

МДИ по тематике устойчивого развития, создаваемые на базе теоретических и методологических основ организации и проведения МДИ, разработанных автором и коллективом Международной научной школы устойчивого развития им. П.Г. Кузнецова, уже успешно применяются для моделирования учебных ситуаций в процессе подготовки кадров для устойчивого инновационного развития страны, а также могут использоваться для выработки организационно-управленческих решений, основанных на принципах устойчивого развития и учитывающих его требования, в государственных, общественных и бизнес-структурах при наличии конфликтных ситуаций или неопределенности.

Библиографический список

1. Большаков, Б. Е. Опыт проведения междисциплинарных деловых игр по тематике устойчивого развития / Б. Е. Большаков, Е. Б. Попов // Вестник РАЕН : Т. 14. — 2014. — № 4. — С. 35—40.
2. Большаков, Б. Е. Управление новациями. Проектирование систем устойчивого инновационного развития / Б. Е. Большаков, Е. Ф. Шамаева. — Саарбрюккен, Германия : LAP, 2013. — 302 с.
3. Попов, Е. Б. Деловая игра как образовательная технология для устойчивого развития // Устойчивое развитие: наука и практика. Международный электронный журнал. — Вып. 2013. — № 2 (11). — С. 37—49. — Режим доступа: <http://www.yrazvitie.ru/?p=1266> (дата обращения: 01.11.2014).
4. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Изд-во АН СССР, 1958. — 148 с.
5. Юнгер, Ф. Г. Игры. Ключ к их значению / Ф. Г. Юнгер. — Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2012. — 335 с.

В. Г. Рагозинская

НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ПРИ ЯЗВЕННОЙ БОЛЕЗНИ

Актуальность данного исследования обусловлена широкой распространенностью язвенной болезни (ЯБ) в России и в мире (в нашей стране этим заболеванием страдают 7—10 % населения) и изменением структуры заболеваемости ЯБ: в последние десятилетия существенно возросла частота гастральных локализаций язвенного дефекта, которые прежде выявлялись в 3—4 раза реже дуоденальных язв (Маслова, 2006). Раннее выявление ЯБ затруднено ее сложным этиопатогенезом, в котором наряду с относительно простыми внешнесредовыми воздействиями (нарушения режима питания, вредные привычки и др.) и некоторыми моногенными признаками, формирующими наследственное предрасположение к данному заболеванию (группа крови 0/1/ системы АВО, «несекретор», C^5 — компонент локуса E_2 холинэстеразы и некоторые др.), существенную роль могут играть особенности личности и актуального психического состояния (Березин, 2011). В ряде исследований выявлены личностные особенности больных ЯБ, отличающие их как от здоровых лиц, так и от больных с другими заболеваниями желудочно-кишечного тракта (Березин, 2011; Рагозинская, 2010; Фирсова, 2009), а также описаны психологические характеристики больного на разных стадиях ulcerogenesis (Губачев, 1990). Однако специфические особенности эмоциональных состояний этих больных до конца не изучены. Между тем, именно эмоциональные состояния индивида играют важную роль в этиопатогенезе ЯБ, поэтому изучение особенностей негативной аффективности у больных ЯБ имеет большое значение для совершенствования диагностики и лечения этого заболевания.

Цель исследования — изучить особенности эмоциональных состояний при ЯБ.

Клиническую группу составили 65 больных язвенной болезнью желудка (ЯБЖ) и двенадцатиперстной кишки (ЯБДПК) в возрасте 20—50 лет (средний возраст — $32,6 \pm 11,2$), в том числе 41 женщина и 24 мужчины. Среди обследованных 12 пациентов с язвой антрального отдела желудка в районе малой кривизны, 8 паци-

ентов — с препилорической язвой, 44 пациента — с язвой луковицы 12-перстной кишки, 3 пациента — с сочетанными гастральными и дуоденальными язвами, 1 пациент — с постбульбарной язвой.

Контрольную группу составили 65 здоровых испытуемых 20—50 лет (средний возраст — $31,4 \pm 9,7$ лет), в том числе 49 женщин и 16 мужчин, подобранных с учетом требования соответствия половозрастным показателям испытуемых клинических групп.

Исследование проводилось с помощью «Шкалы депрессии» В. Зунга, «Шкалы тревожности» Ч. Спилбергера (*STAI*), «Шкалы агрессивности» Ч. Спилбергера (*STAXI*), Торонтской шкалы алекситимии (*TAS*), «Опросника выраженности психопатологических симптомов» (*SCL-90-R*). Методы математико-статистического анализа: сравнительный анализ (критерий Манна — Уитни) и корреляционный анализ (критерий Спирмена).

Средние значения показателей эмоциональных состояний и психопатологических проявлений в трех группах и результаты их сравнительного анализа отражены в табл.

Результаты сравнительного анализа показателей эмоциональных состояний и психопатологических проявлений у больных ЯБЖ, больных ЯБДПК и здоровых лиц

Сравниваемые параметры	ЯБЖ	ЯБДПК	Здоровые
Реактивная тревожность	$47,77 \pm 9,52^{**}$	$45,33 \pm 7,97^{**}$	$37,10 \pm 7,07$
Личностная тревожность	$52,55 \pm 9,78^{**}$	$46,48 \pm 10,90^{**}$	$38,26 \pm 6,58$
Тревожность (шкала <i>SCL-90-R</i>)	$1,41 \pm 0,86^{**}$	$0,89 \pm 0,76^{**}$	$0,32 \pm 0,27$
Депрессия (шкала Зунга)	$46,10 \pm 8,83^{**}$	$40,38 \pm 8,02^{**}$	$35,02 \pm 5,34$
Депрессия (шкала <i>SCL-90-R</i>)	$1,52 \pm 0,70^{**}$	$0,96 \pm 0,64^{**}$	$0,48 \pm 0,29$
Алекситимия	$75,16 \pm 9,69^{**}$	$63,83 \pm 9,86^{**}$	$57,60 \pm 8,29$
Агрессивность-состояние	$12,77 \pm 5,05^{**}$	$11,12 \pm 2,54$	$10,65 \pm 2,11$
Агрессивность-свойство	$19,48 \pm 8,78$	$19,78 \pm 6,20^*$	$17,67 \pm 4,37$

Сравниваемые параметры	ЯБЖ	ЯБДПК	Здоровые
Агрессивность-проявление темперамента	7,42±3,52	8,55±3,43	7,32±2,42
Агрессия-реакция	8,16±2,32	8,75±3,16	7,94±2,29
Аутоагрессия	16,81±5,19**	15,20±4,65**	12,21±2,76
Гетероагрессия	16,10±4,47	16,20±4,90*	14,64±3,03
Контроль агрессии	21,19±5,80	20,28±6,34	21,72±3,87
Соматизация	3,55±11,24**	1,08 ±0,64**	0,37±0,30
Обсессивность-компульсивность	1,68±0,72**	0,96 ± 0,58**	0,49±0,33
Межличностная сензитивность	1,58±0,80**	0,95±0,56**	0,47±0,34
Враждебность	1,42±0,91**	0,71±0,51**	0,38±0,32
Фобическая тревожность	0,94±0,98**	0,37±0,39**	0,14±0,18
Паранойяльность	1,34±0,80**	0,94±0,58**	0,34±0,36
Психотизм	1,22±0,90**	0,38±0,32**	0,17±0,19
Индекс тяжести психопатологич. симптомов	1,46±0,71**	0,81±0,42**	0,35±0,20
Индекс симптома-тического дистресса	58,72±22,10**	42,87±19,64**	26,66±13,80
Общее число психопатологических симптомов	4,69±14,91**	1,69±0,49**	1,11±0,23

** — статистически значимые различия с группой здоровых испытуемых при $p \leq 0,01$; * — статистически значимые различия с группой здоровых испытуемых при $p \leq 0,05$.

Согласно результатам сравнительного анализа, представленным в таблице, средние значения показателей большинства исследуемых эмоциональных состояний и психопатологических проявлений в группах больных язвенной болезнью значимо выше, чем в контрольной группе. Так, у больных ЯБЖ и ЯБДПК значимо выше, чем у здоровых лиц, показатели реактивной и личностной тревожности, депрессии, алекситимии, аутоагрессии, соматизации, фобической тревожности, обсессивности-компульсивности, межличностной сензитивности, враждебности, паранойяльности и психотизма.

Кроме того, в сравнении со здоровыми лицами у больных ЯБЖ значительно повышены показатели агрессивности как состояния ($p \leq 0,01$), а у больных ЯБДПК в сравнении со здоровыми лицами значительно повышены показатели гетероагрессии и личностной агрессивности (для всех $p \leq 0,05$).

При этом в группе больных ЯБЖ значительно выше, чем в группе больных ЯБДПК, показатели алекситимии, депрессии, соматизации, враждебности, психотизма (для всех $p \leq 0,01$) и паранойальности ($p \leq 0,05$).

Результаты корреляционного анализа показателей эмоциональных состояний в трех группах испытуемых представлены на рис. 1—3.

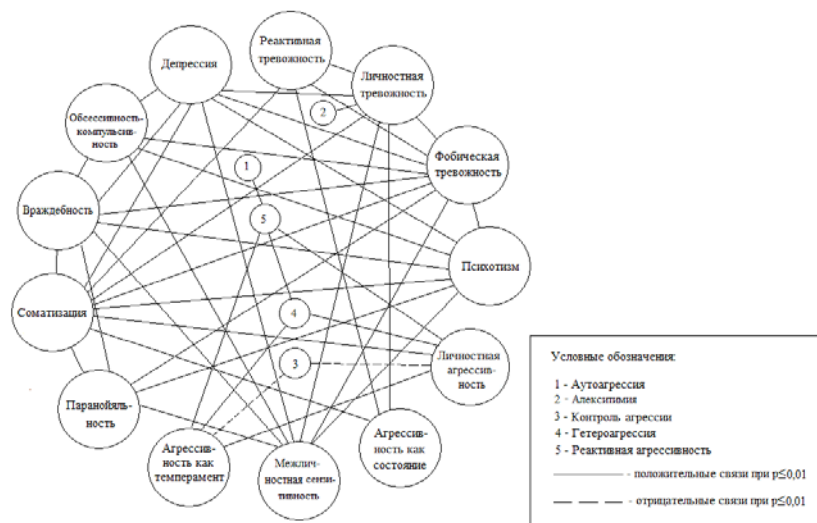


Рис. 1. Значимые корреляционные связи в группе больных ЯБЖ

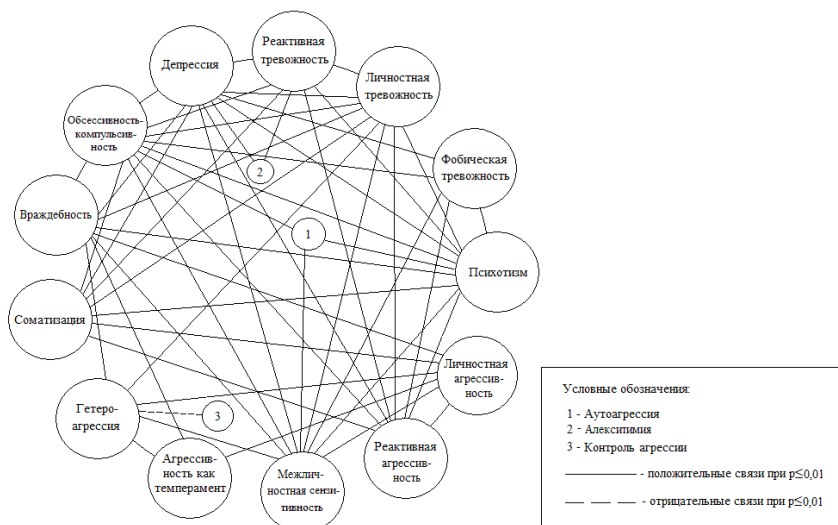


Рис. 2. Значимые корреляционные связи в группе больных ЯБДПК

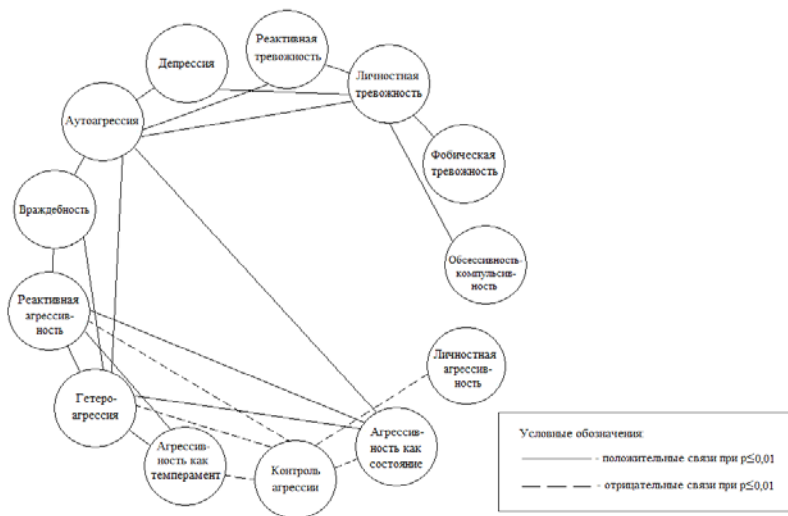


Рис. 3. Значимые корреляционные связи в контрольной группе

В ходе корреляционного анализа установлено, что у больных ЯБ компоненты, образующие эмоциональные состояния, соединены между собой большим, чем у здоровых лиц, числом значимых связей, образуя сложные полимодальные комплексы. При этом у здоровых лиц тревожно-депрессивные и агрессивные проявления образуют самостоятельные группы, не связанные друг с другом значимыми корреляциями, тогда как при ЯБ тревожные, депрессивные и агрессивные проявления образуют между собой тесные прямые связи. Так, в общей группе язвенных больных личностная тревожность тесно связана с реактивной тревожностью, фобической тревожностью, депрессией, алекситимией, агрессией как реакцией на события, агрессивностью как состоянием, личностной агрессивностью, ауто- и гетероагрессией, враждебностью, межличностной сензитивностью, соматизацией, паранойяльностью, психотизмом и обсессивностью-компульсивностью (для всех $p \leq 0,01$).

Результаты проведенного исследования показали, что у больных ЯБ показатели негативных эмоциональных состояний и психопатологических проявлений значимо повышены в сравнении со здоровыми лицами и соединены между собой большим, чем у здоровых испытуемых, числом значимых связей, образуя сложные полимодальные паттерны, что указывает на преобладание в эмоциональном состоянии больного ЯБ взаимосвязанных низкодифференцированных реакций и снижение способности к тонкому различению собственных эмоциональных переживаний. При этом у больных ЯБЖ в сравнении с больными ЯБДПК значимо выше показатели алекситимии, депрессии, соматизации, враждебности, психотизма и паранойяльности, что свидетельствуют о большей выраженности проявлений негативной аффективности у пациентов с ЯБЖ, об их более тяжелом психосоматическом статусе и более глубокой психопатизации личности.

Библиографический список

1. Березин, Ф. Б. Подход к исследованию особенностей личности как возможного фактора риска развития язвенной болезни / Ф. Б. Березин, Б. А. Альтшулер, С. А. Финогенова. — Режим доступа: http://berezin-fb.su/psychology_and_psychosomatic/подход-к-исследованию-особенностей-л/ (дата обращения: 12.11.2014).
2. Губачев, Ю. М. Психосоматические аспекты язвенной болезни / Ю. М. Губачев, О. Т. Жузжанов, В. И. Симаненко. — Алма-Ата : Казахстан, 1990. — 216 с.

3. Маслова, О. А. Клинико-статистическое исследование распространенности язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки и тактика ее лечения : дис. ... канд. мед. наук / О. А. Маслова. — Рязань, 2006. — 135 с.
4. Рагозинская, В. Г. Эмоциональные состояния и их нейрофизиологические корреляты у больных психосоматическими заболеваниями : дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Рагозинская. — Санкт-Петербург, 2010. — 181 с.
5. Фирсова, Л. Д. Психологический портрет язвенной болезни / Л. Д. Фирсова. — Москва : Пи-Ар Медиа Групп, 2009. — 120 с.

Н. П. Радчикова, А. С. Карбалевиц

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ ПРИ НЕУСПЕШНОМ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАЧИ КАТЕГОРИЗАЦИИ

Процесс формирования понятий является одним из важнейших в обучении, т.к. то, насколько хорошо будут организованы полученные знания, во многом определяет успешность их использования в дальнейшем. В настоящее время наиболее популярными являются модели, признающие существование двух механизмов категоризации (напр., *Erickson*, 1998; *Ashby*, 2002), хотя введение дополнительного механизма должно быть обосновано чем-то, кроме невозможности объяснить имеющиеся данные только одним механизмом. Необходимость наличия двух принципиально разных механизмов обосновывается гипотезой, согласно которой только гетерогенная система, состоящая из нескольких независимых когнитивных подсистем, способна производить проверку и сопоставление входящей информации (*Allakhverdov*, 2010). Если предположить, что эти подсистемы работают параллельно, а качественные результаты их работы сравниваются, давая возможность отследить совпадение либо несовпадение результатов, то такая гипотеза объясняет наличие двух независимых систем, участвующих в процессе категоризации: системы оценивания сходства (объединения объектов по большой совокупности характеристических признаков) и системы разбиения, деления (основанной на правилах).

Подтверждение модели, состоящей из двух систем, можно увидеть в результатах проверки теорий формирования понятий — теории прерывности и теории непрерывности. Теория непрерывности, основанная на ассоцианистской модели, предсказывала S-образную кривую научения, т.к. любой признак объекта рассматривался как стимул, который получает либо не получает подкрепление на каждом последующем шаге обучения. При предъявлении многочисленных объектов сильнее всего будут подкрепляться только существенные признаки. Теория прерывности утверждает, что человек выдвигает гипотезы о правиле категоризации, а затем проверяет их. Следовательно, кривая научения будет представлять собой ломаную, у которой число правильных ответов сначала ко-

леблется в окрестности 50 %, а затем резким скачком достигает 100 %. Большинство экспериментальных результатов подтвердили теорию прерывности (Bower, 1964), но следует отметить, что в экспериментах всегда использовались так называемые статистически неплотные категории, всегда существовало правило (существенные признаки), по которому можно было отнести объект в одну или другую категорию. Статистически плотные категории не изучались в процессе проверки теорий прерывности и непрерывности. Это категории, члены которых имеют некоторое количество одинаковых признаков, но одновременно ни один из признаков не является определяющим. Отнесение объекта в ту или иную категорию осуществляется по принципу семейного сходства, предложенного Л. Витгенштейном. Можно предположить, что в данном случае должна наблюдаться плавная кривая научения, т.к. механизм поиска существенных признаков даст сбой, а механизм оценки сходства (поиска наиболее часто встречающихся характеристических признаков и формирования прототипа, на который впоследствии можно будет ориентироваться) будет успешно работать. И действительно, в исследовании А.С. Карбалевиц (2014) были получены результаты, согласующиеся с выдвинутой гипотезой.

Еще одной интересной задачей является проверка возможности отследить работу этих механизмов при неуспешном выполнении задания испытуемыми. Если работает только механизм выдвижения и проверки гипотез, то человек до окончания эксперимента будет демонстрировать случайные колебания вокруг 50 % правильных ответов. Если параллельно работает еще один механизм обучения, то количество правильных ответов будет медленно и постепенно расти. С целью проверки данной гипотезы был проведен следующий эксперимент.

Метод. Предъявление объектов для категоризации и фиксация ответов испытуемого происходили с помощью программы *SuperLab Pro*. На экране появлялось изображение объекта на 30 с. В течение этого времени испытуемый должен был дать ответ, к какой из двух категорий относится объект, нажимая на одну из двух клавиш на стандартной клавиатуре. Сразу после его ответа на экране на 3 с появлялась обратная связь — название категории, к которой принадлежал объект.

Испытуемыми выступили студенты 2-го и 3-го курсов очного и заочного отделения факультета психологии Белорусского государ-

ственного педагогического университета им. Максима Танка (7 человек мужского пола и 78 женского пола) в возрасте от 19 до 34 лет.

На первом этапе испытуемым (43 чел.) предъявлялись две неплотные категории. В качестве стимульного материала выступали фигуры, распределенные по категориям на основании одного существенного признака из шести. Было использовано 3 блока по 64 испытания (по 32 объекта из каждой категории). Объекты внутри блока предъявлялись в случайном порядке. Задание считалось выполненным успешно, если испытуемый безошибочно классифицировал 16 стимулов подряд либо сообщал верное правило классификации.

На втором этапе испытуемым (42 чел.) предъявлялись две плотные категории. Стимульный материал был построен по принципу «четыре признака из пяти». Было использовано 20 блоков по 10 испытаний (по 5 объектов из каждой категории). Объекты внутри блока предъявлялись в случайном порядке. Задание считалось выполненным успешно, если испытуемый правильно распределял 20 стимулов подряд.

Результаты и обсуждение. Для всех испытуемых (и обучившихся, и необучившихся) ряд ответов, начиная от последней ошибки, был разделен на пятерки до начала ряда, и в каждой пятерке подсчитывалось количество правильных ответов в процентах (по аналогии с методом, предложенным в (Bower, Trabasso, 1964)), т.к. нас интересовал именно момент, в который происходило обучение. Данные по выборкам были усреднены. Не усвоили правило формирования неплотных категорий 14, а плотных — 13 человек. Результаты с добавленными линиями тренда представлены на рисунке.

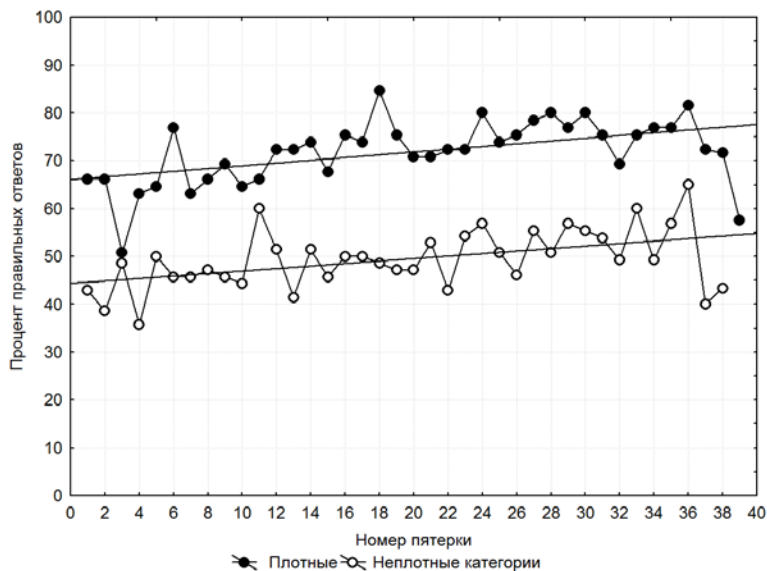


Рис. Процент правильных ответов испытуемых, не выучивших предъявляемые категории

Результаты показывают, что в случае плотных категорий механизм поиска существенных признаков не срабатывает, т.к. их нет, и, возможно, мешает работать механизму определения сходства. Тем не менее, идет постепенное научение, что выражается в наклоне линии тренда и подтверждается умеренной корреляцией между количеством правильных ответов в пятерках и их номерами ($r_s = 0,52$, $p < 0,01$). Большой интерес представляют собой данные, полученные у испытуемых, не овладевших неплотными категориями. На рисунке видно, что у этих участников происходит постепенное обучение так же, как и в случае плотных категорий: линии тренда практически параллельны, и корреляция между количеством правильных ответов в пятерках и их номерами оказалась такого же порядка ($r_s = 0,45$, $p < 0,01$). Полученные данные можно интерпретировать как проявление работы механизма определения сходства в то время, как механизм определения существенных признаков еще не нашел решающее правило. Так как в данном случае существенный признак всего один, то, естественно, потребуется больше времени (и испытаний), чтобы научиться определять сход-

ство, основываясь только на нем. Все остальные признаки противоречат определению сходства, т.к. равномерно распределены по обеим категориям. Таким образом, гипотеза о наличии двух независимых механизмов, работающих параллельно, подтверждается.

Библиографический список

1. Карбалевич, А. С. В поисках второго механизма. Формирование понятий с различной статистической плотностью // Когнитивные штудии: современная психология в контексте трансдисциплинарных исследований : материалы V междисциплин. семинара. — Вып. 5. — Минск : БГПУ, 2014. — С. 52—60.
2. Allakhverdov, V. M. Does Consciousness exist? In What Sense? / V. M. Allakhverdov, V. A. Gershkovich // Integrative Psychological and Behavioral Sciencero. — 2010. — № 44. — P. 340—347.
3. Ashby, F. G. Single versus multiple systems of learning and memory / F. G. Ashby, S. W. Ell // In H. Pashler & J. Wixted (Eds.) Stevens' handbook of experimental psychology: Vol. 4. Methodology in experimental psychology. — 3rd ed. — New York : Wiley, 2002. — P. 655—691.
4. Erickson, M. A. Rules and exemplars in category learning / M. A. Erickson, J. K. Kruschke // Journal of Experimental Psychology: General. — 1998. — № 127. — P. 107—140.
5. Bower, G. Concept identification / G. Bower, T. Trabasso // In Studies in Mathematical Psychology / R.C. Atkinson (ed.). — Stanford University Press, 1964. — 418 p.

Г. А. Репринцева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ В КОНТЕКСТЕ ДИСПОЗИЦИОННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

Педагогические установки как компонент профессионально-педагогической деятельности могут быть исследованы как социально-психологический феномен.

С одной стороны, важно принять во внимание то, что педагогические установки, позиции, ценности начинают формироваться задолго до профессионального обучения и даже выбора профессии. Родительские педагогические установки предшествуют формированию профессионально-педагогических взглядов и убеждений. Установки помимо когнитивной составляющей включают и аффективный компонент, который в эмоционально-напряженных ситуациях педагогического общения может оказаться решающим (помимо целенаправленного воспитательного воздействия педагогическое взаимодействие включает в себя эмоционально насыщенные поведенческие реакции вербального и невербального характера, обдуманные и импульсивные действия, оказывающие влияние на поведение воспитанника и его личностное развитие). На роль установки в направленности личности указывал С.Л. Рубинштейн. «Не будучи сама движением в каком-нибудь направлении, установка включает в себе направленность, — пишет С.Л. Рубинштейн. — Складываясь в ходе развития личности, постоянно перестраиваясь в процессе ее деятельности, установка как позиция личности, из которой исходят ее действия, включает в себя целый спектр компонентов, начиная с элементарных потребностей и влечений и кончая мировоззренческими взглядами или позициями личности. Порождаемая внутренним взаимодействием и взаимопроникновением различных тенденций, выражающих направленность личности, установка в свою очередь их порождает или обуславливает» (Рубинштейн, 2007). Таким образом, установка играет значительную роль во всей деятельности личности. От установок зависит то, как субъект воспринимает возникающую (в частности, педагогическую) ситуацию.

С другой стороны, педагогическая деятельность как вид со-

циальной деятельности, нацеленный на передачу культуры и опыта от старших поколений младшим, призванная подготовить молодежь к выполнению определенных социальных ролей, связана не только с профессиональной сферой учителей или воспитателей, но и со сферой семейной жизни педагогов. Педагогические представления, взгляды и убеждения учителей на воспитание собственных детей и на воспитание учащихся в школе могут быть согласованы либо противоречивы: в случае согласованности родительской и педагогической позиций можно говорить об убеждении. Гуманистическая направленность характеризуется отношением к ребенку как к ценности и подразумевает демократичность в вопросах воспитания собственных детей в семье и учащихся в школе (или воспитанников в детском саду).

Важно учесть и тот факт, что самодостаточные ценности педагогического труда — творческий характер труда педагога, престижность, социальная значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям — реализуются в конкретной социально-экономической ситуации. В зависимости от системы мотивации труда педагогических работников в организации и субъективной оценки важности для личности указанных выше педагогических ценностей в сложившейся социально-экономической ситуации формируется определенное отношение учителя к своему труду. Известно, что эмоциональная стабильность педагога тесно связана с состоянием удовлетворенности профессиональным выбором, профессиональной педагогической деятельностью, ощущением жизненного благополучия.

Интегральная характеристика личности педагога, объединяющая в себе ценностные ориентации, профессионально-педагогические позиции и установки относительно воспитания собственных детей в семье представляет собой систему диспозиций (Репринцева, 2012), построенную с опорой на концепцию диспозиционной регуляции социального поведения личности В.А. Ядова, в которой отражена структура и взаимосвязь различных уровней установок личности (неосознаваемых и осознаваемых) и ценностных ориентаций личности (Ядов, 1979).

Низший уровень диспозиций — фиксированные элементарные установки, детерминирующие простейшие поведенческие акты. Так, установка в восприятии ребенка, связанная с раздражительностью, гневливостью родителей, может стать детерминантой

эмоциональной несдержанности в общении педагогов с учащимися (воспитанниками). Порой убежденность в том, что педагог обязан быть терпимым к детям, «включается» уже после того, как педагог «сорвался»: готовность к эмоциональному «взрыву» срабатывает раньше, чем когнитивная регуляция. К низшему уровню диспозиций можно отнести родительские установки, в которых преобладает аффективная составляющая, связанные с импульсивностью.

Следующий уровень диспозиций педагога — социальные установки или педагогические позиции (по С.Л. Рубинштейну), образующие фон педагогической деятельности. К этому уровню диспозиций можно отнести, по нашему мнению, родительские установки, имеющие три компонента: аффективный, когнитивный, поведенческий. Для диспозиций этого уровня характерна взаимообусловленность педагогических родительских и профессиональных позиций, установок, которая может проявляться как в гармоничных, так и дисгармоничных установках в отношении детей в семейной сфере и воспитанников (учащихся) в профессиональной сфере. Этот уровень диспозиций проявляется и в интерпретации педагогами научно-педагогических положений и методических рекомендаций.

Диспозиция уровня направленности интересов соотносима с профессиональной направленностью на педагогическую сферу, сферу образования. Этот уровень характеризует место профессиональной сферы среди других значимых для личности жизненных сфер.

Высший уровень диспозиций личности — ценностные ориентации педагога и его жизненная перспектива, обусловленные субъективным восприятием существующих социально-экономических условий и прошлым опытом человека. Они детерминируют отношение к педагогическому труду и определяют «жизненность, энергоемкость» высших педагогических ценностей, их действенность или декларативность.

Диспозиции разных уровней взаимосвязаны и взаимообусловлены, что предполагает возможность исследования типов диспозиционных структур, детерминирующих определенный характер профессионально-педагогической деятельности и профессионального развития педагогов. Педагогические установки разного уровня осознания при их исследовании в широком социально-психологическом аспекте представляются достаточно эвристичными.

Библиографический список

1. Репринцева, Г. А. Профессионально-личностная направленность педагога как система диспозиций / Г. А. Репринцева // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) — Санкт-Петербург, 2012. — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1928.htm> (дата обращения: 17.12.2014).
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — С. 520—521.
3. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В. А. Ядова. — Ленинград : Наука, 1979. — 264 с.

С. Г. Романов, О. А. Гончаров

КАТЕГОРИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПОГРАНИЧНЫХ И ФОКАЛЬНЫХ ЦВЕТОВ

Предположение о том, что языковая система, усвоенная человеком, оказывает влияние на восприятие им цветового спектра, не является новым в науке (Сепир, 1993). Легко кодируемые в языке цвета (межкатегориальные) должны запоминаться легче и различаться быстрее тех цветов, которым трудно подобрать словесное обозначение (внутрикатегориальные, или оттеночные) (Гончаров, Романов, 2013). В данной работе мы решили уделить внимание особому аспекту этой проблемы, а именно изучению особенностей категориального восприятия на пограничных и фокальных цветах. Фокальным, или эталонным, цветом можно считать тот цвет, который наилучшим образом отражает ту или иную цветовую категорию, закрепленную в языке. С пограничными цветами дело обстоит иначе. Как видно из названия, эти цвета располагаются в цветовом пространстве на определенном удалении от центра категории — на границе перехода одного оттенка в другой. Нами была выдвинута гипотеза о том, что категориальный эффект будет проявляться в различной степени для пограничных и фокальных цветов. Дополнительно мы также уделили внимание онтогенетическому аспекту развития категориальных эффектов на пограничных и фокальных цветах.

Изучение категориальных эффектов на фокальных и пограничных цветах выходит на более общую проблему соотношения двух основных подходов к категориальному восприятию: классического и прототипического. Эта проблема связана со степенью различимости объектов внутри и за пределами определенной категории. Согласно **классическому** категориальному подходу, отнесение к категории увеличивает перцептивное сходство всех объектов, относимых к данной категории и уменьшает его для относимых к другой категории (Брунер, 1977). В случае цветоразличения это означает одинаковое влияние категориальных эффектов для пограничных и фокальных цветов. **Прототипический** подход предполагает наличие наиболее типичных представителей категории, а остальные члены будут отнесены к данной категории по мере увеличения сходства с определенной долей вероятности (Rosch,

1978). В нашем случае это означает, что категориальный эффект должен быть сильнее выражен для фокальных цветов по сравнению с пограничными.

Характеристика испытуемых. Выборка насчитывает 184 испытуемых в возрасте от 6 до 17 лет. Всего 72 девочки и 112 мальчиков. Испытуемые были поделены на 4 возрастные группы: дошкольники, младшие школьники, средние школьники и старшие школьники.

Методика. Предварительно мы проводили опрос каждого информанта индивидуально. На первом этапе эксперимента информантов просили указать, где пролегает граница между цветами на предъявляемых цветовых диапазонах, представляющих собой плавный переход одного цвета в другой, составленный из 30 оттенков. После определения общей границы по всем испытуемым мы брали ближний к границе оттенок на всех цветовых диапазонах в качестве фонового стимула. По цветовой классификации *RGB* стимулы имели соответствующие значения.

Стимульный материал предъявлялся с помощью специальной компьютерной программы на ЖК мониторе с диагональю 15,6". Во всех испытаниях на светло-сером фоне предъявлялись 12 квадратов размером 1 см², расположенных по кругу радиусом 7 см: 11 квадратов представляли собой фоновые стимулы; 12-й квадрат являлся целевым стимулом, а цвет его менялся в разных сериях. Целевой и фоновые стимулы относились либо к различным, либо к одной цветовой категории. Положение целевого стимула менялось в случайном порядке. Во время эксперимента испытуемый располагался перед монитором на расстоянии примерно 50 см. Пальцы его правой руки находились в непосредственной близости клавиш клавиатуры: «←» и «→».

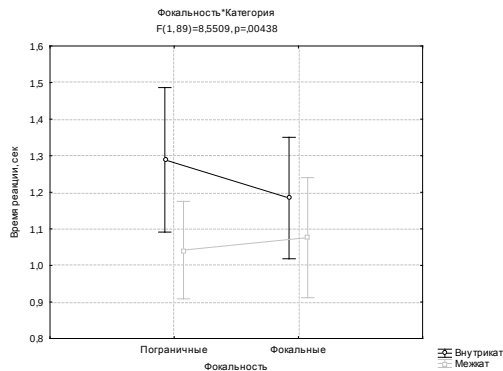


Рис. 1. Выраженность категориальных эффектов на пограничных и фокальных цветах

Результаты. Категориальный эффект был обнаружен, т.е. более быстрое различение межкатегориальных стимулов по сравнению с внутрикатегориальными ($F = 21,04$, $p < 0,0000$). При этом данный эффект характерен только для пограничных цветов, для фокальных он отсутствует (рис. 1). Влияние возрастных изменений показывает, что время распознавания цветовых стимулов уменьшается с дошкольного по средний школьный возрастные периоды, а со среднего школьного до старшего школьного возраста выходит на некоторый постоянный уровень (рис. 2).

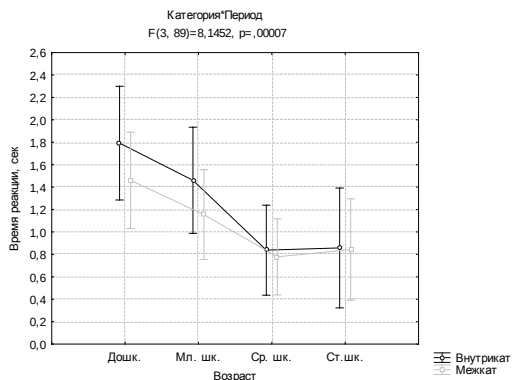


Рис. 2. Влияние возраста на скорость цветоразличения и категориальные эффекты цветового восприятия

Подобная закономерность присуща как для пограничных, так и для фокальных цветов. Следует особо отметить, что для фокальных цветов категориальные эффекты отсутствуют на всем протяжении онтогенеза. Полученные нами данные не соответствуют ни классическому (Брунер, 1977), ни прототипическому подходам (Rosch, 1978) к категориальному восприятию. Оказалось, что эффект категориальности сильнее проявляется для пограничных цветов, усиливая спектральные различия вблизи границ перехода от одной цветовой категории к другой. Для фокальных цветов гораздо выше общая различимость на физическом уровне, и категориальные эффекты не оказывают на нее существенного влияния.

Библиографический список

1. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. — Москва : Прогресс, 1977. — 413 с.
2. Гончаров, О. А. Категориальные эффекты различения цветов. Ч. 1. Лингвистический аспект / О. А. Гончаров, С. Г. Романов // Психологический журнал Международного Университета природы, общества и человека «Дубна». — 2013. — № 2. — С. 25—41. — Режим доступа: www.psyanima.ru/journal/2013/2/2013n2a2/2013n2a2.pdf (дата обращения: 25.10.2014).
3. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. — Москва : Прогресс, 1993. — 654 с.
4. Rosch, E. Principles of Categorization. Cognition and categorization / E. Rosch. — Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1978. — P. 27—48.

М. В. Руднева

СМЫСЛ СМЕРТИ ЧЕЛОВЕКА В СТРУКТУРЕ ЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Размышляя о смысле смерти в контексте жизни конкретного человека, мы опираемся, прежде всего, на исследования и открытия, сделанные в рамках психологического дискурса такими учеными, как В. Франкл (1990), И. Ялом (1999, 2009), С. Энтолни (1971), Д.А. Леонтьев (2004), Б.С. Братусь (2009), Ф.Е. Василюк, С.Л. Рубинштейн и другие. Рассматривая понимание смерти в жизни человека, невозможно избежать философско-богословского подхода, который представлен позициями В. Янкелевича (1999), Ж. Бодрийяра (2000), М. Хайдеггера (2002), Ф. Арьеса (1992), А.В. Демичева (1997), К.Г. Исупова (2014), священнослужителей Александра Шмемана, Антония Сурожского, Каллиста Уэра, Игнатия Брянчанинова.

Анализируя смысл смерти, мы считаем необходимым структурировать поле понятий, которое позволит нам строить наши рассуждения. Интерпретируя и описывая собственное понимание смысла смерти, нам важно рассмотреть взаимосвязи жизни и смерти, проанализировать влияние контекста жизни человека (выявляя структуру значимых и фоновых событий и особенности их субъективной интерпретации), провести теоретическое и эмпирическое исследование актуализации категории смерти в кризисных точках жизненного пути человека, которые являются точками максимального прояснения смысла жизни и смерти, изучить границы жизни, которые представлены событиями рождения и смерти.

Понимание особенностей собственной временной перспективы и рефлексия опыта переживания как собственной клинической смерти, так и смерти близких людей оказывает существенное влияние на структурирование своих смыслов в контексте жизненного пути человека

С точки зрения Ж. Бодрийяра (2000) в современном обществе страх смерти возрастает и многие из нас пытаются избежать размышления о смерти, утверждая ее абсурдность, бессмысленность и трагичность. Многим понятно, что о смерти нельзя говорить отдельно от жизни, т.к. именно в процессуальность самой жизни

включена смерть, в то время как о жизни мы часто думаем вне наших представлений о собственной смерти, расширяя возможности жизни до иллюзорной бесконечности, наделяя себя идеей бессмертия. Удивительно, что понятие «смерть» существует как в конструкте «рождение — смерть», так и в конструкте «жизнь — смерть».

Смерть — это факт жизни, который определяет и завершает формирование целостного представления о личности в структуре ее автобиографии, а также системе отношений с миром. В то же время смерть является событием, позволяющим рассматривать жизнь человека в структуре его уникальности и неповторимости.

Рассматривая жизненный путь человека, остановимся на наиболее переломных этапах его развития, которые позволяют каждому из нас сформировать собственную Я-концепцию. Первая возможная встреча со смертью, с точки зрения И. Ялома (2009), происходит у ребенка в процессе переживания кризиса трех лет и связана с формированием уникального представления о себе, как отдельном субъекте. Впервые ребенок испытывает интерес к границам жизни: он узнает о рождении и спрашивает о смерти, свое представление о смерти он формирует благодаря опыту и контексту своей жизни. Но смерть для ребенка — это временное явление, которое подобно сну. Часто его представление о смерти, о ее внезапности и ужасности строятся на наблюдении гибели животных, растений. Интересно, что ребенок очень точно противопоставляет рождение и смерть, как два события, а не жизнь и смерть. Детство, согласно концепции А.В. Демичева (1997), содержит в себе некую тайну, утрачиваемую во взрослости. О.Э. Мандельштам пишет: «О как мы любим лицемерить, и забываем иногда то, что мы в детстве ближе к смерти, чем в наши зрелые года». Согласно концепции В.В. Зеньковского и В.В. Розанова, неведение смерти составляет главную тайну ребенка. Ребенок воспринимает и понимает множество вещей, но вот смерть он не воспринимает. Странная причудливость детского мировосприятия, которая так сильно проявляется в свободе речетворчества, и есть тот поистине блаженный период в жизни человека, когда мир предстает без зла и смерти.

Согласно точке зрения Б.С. Братуся (2009), осмысление категории смерти начинается в возрасте девяти—десяти лет. Это таинственный возраст, в котором, с одной стороны, — происходит много открытий, а с другой — ребенок часто приобретает опыт тяже-

лой болезни на грани жизни и смерти. Именно в этот период ребенок открывает для себя загадочное понятие души и представление об идеальном. Именно в этом возрасте родители теряют свой абсолютный авторитет. Возможность делать свои переживания, а не только события внешнего мира предметом самонаблюдения и анализа формирует потребность ответить на вопрос: что такое смерть, конечно же, не моя, а другого? И существуют ли какие-то предвестники смерти или она безжалостна в своем внезапном нападении? Наши наблюдения травмы смерти у детей младшего школьного возраста подтверждают, что для ребенка опыт тяжелой болезни близкого человека не уменьшает интерпретации внезапности прихода смерти. Для детей, имеющих опыт смерти родителя или сиблинга, страх собственной смерти более актуален. В наших исследованиях тяжесть переживания смерти родителя в этом возрасте часто связана с гендерной идентичностью: девочки ошеломлены смертью матери, а мальчики — отца.

Следующим этапом жизненного пути, в котором происходит обращение человека к вопросу о смысле смерти, является подростковый возраст. Главный драматизм подросткового возраста заключается в том, что здесь впервые с полной ясностью человек понимает свою смертность. В подростковом возрасте появляются первые самоубийства, игры со смертью, эпатаж смерти. Бесконечные провокации по отношению к смерти со стороны подростка позволяют ему формировать свою идентичность. И как мы знаем, подростковый возраст — это возраст, когда человек решает проблемы, связанные со своим будущим, со смысловым содержанием собственной жизни.

В структуре жизненного пути определяющим этапом формирования концепции собственной жизни и смерти является кризис сорока лет, или середины жизни, суть которого состоит в личностном принятии возможности и реальности собственной смерти. Только личностное принятие и формирование готовности «не быть» позволяют человеку воспринимать себя в подлинной целостности. Благодаря смерти как границе собственной жизни, человек осознает свои возможности и достижения в разных областях жизни, таких как семья, профессиональная деятельность, межличностное общение. С нашей точки, зрения кризис сорока лет связан с осмыслением своей картины мира — это кризис мировоззренческий, в котором человек определяет свою свободу и ответствен-

ность, свои смыслы и цели. Смысл смерти определяется смыслом жизни. Согласно позиции В. Франкла (1990), «перед лицом же смерти — как абсолютного и неизбежного конца, ожидающего нас в будущем, и как предела наших возможностей — мы обязаны максимально использовать отведенное нам время жизни, мы не имеем права упускать ни единой из возможностей, сумма которых в результате делает нашу жизнь действительно полной смысла». Смысл смерти — это контекстуальное понятие, вне контекста жизни конкретного человека невозможно говорить о его представлении смысла собственной смерти.

Библиографический список

1. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. — Москва : Добросвет, 2000. — 387 с.
2. Демичев, А. В. Дискурсы смерти: Введение в философскую танатологию / А. В. Демичев. — Санкт-Петербург : ИНАПРЕСС, 1997. — 144 с.
3. Русская философия смерти : антология / сост., вступ. ст., коммент. К. Г. Исупова. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2014. — 663 с.
4. Франкл, В. В поисках смысла жизни / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990.
5. Ялом, И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом. — Москва : Эксмо, 2009. — 352 с.

З. С. Сабырова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АБАЯ КУНАНБАЕВА

Психологи нередко обращаются к художественным произведениям не только с целью их психологического исследования, но и обогащения собственного научного потенциала. В этом отношении произведения известного казахского мыслителя, поэта Абая Кунанбаева (1845—1904) представляют огромные возможности.

Для иллюстрации его проницательности, мудрости, для начала, можно привести простую иллюстрацию. Всем известно расхожее современное выражение: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». На первый взгляд это афористичное, достаточно обоснованное выражение. Мы редко задумываемся над крылатыми выражениями, слоганами и т.п. Вот и это выражение обычно воспринимается априори за верное. Однако Абай в своей книге «Назидания», которая состоит из 45 небольших наставлений, почти дословно приводит это выражение, но дополняет его более глубоким содержанием. Так, он пишет по этому поводу следующее: «Тот, у кого больше знаний, любви и справедливости, тот мудрец, тот ученый, тот владеет миром» (Кунанбаев, 2006, с. 129). Современные мыслители забыли о любви и справедливости, что может восполнить эту потерю?! Чтобы увидеть мудреца в поэтических строчках, нужен не беглый взгляд, но глубокое видение.

А вот какой достойный пример выявления причинно-следственных зависимостей характеристик человека на основе изучения трудов других мудрецов дает Абай в своей «Книге назиданий»: «Великие мудрецы давно сказали: каждый лентяй — трус, бессилен. Бессильные не бывают храбрыми, бессильный всегда хвастлив. Каждый хвастливый всегда невежда, всякий невежда всегда глупец, и всякий глупец бесчестен. Лентяй становится жадным и никому ненужным попрошайкой» (Кунанбаев, 2006). Было бы интересно выявить корреляционные связи приведенных переменных: лени, трусости, бессилия, храбрости, хвастливости, невежества, глупости, бесчестия, жадности.

Все произведения Абая Кунанбаева уместаются в две небольшие книжки. Но мудрость, как известно, понятие многомер-

ное, простым количеством страниц его не измеришь. Нами была сделана попытка посмотреть на его произведения с точки зрения различных психологических дисциплин, и основы практически всех были обнаружены в его двух небольших книгах. Рамки данной небольшой статьи не позволяют привести более подробно все его положения, поэтому тезисно остановимся на тех, что касаются возрастной и педагогической психологии.

Абай как бы вскользь, но глубоко и метко пишет обо всех особенностях человека в разные возрастные периоды, начиная с младенчества, заканчивая старостью и смертью. Он не только приводит характерные признаки того или иного возраста, но проводит критический анализ распространенного поведения, подмечает типичные ошибки этого возраста, потенциальные возможности для реализации, и самое главное, дает советы. Например, всем известный кризис середины жизни человека описан им кратко и емко в таких двух строчках:

«Чем тешиться нам, коль годам к сорока

Не выше степи все еще твой полет?!» (Кунанбаев, 2006).

Анализирует Абай и начало человеческой жизни. И здесь его тексты трудно отличить от научных текстов современных психологов. Ниже представлены три текста, в которых на слух нужно определить, кем они написаны: Абаем или другими авторами-психологами (как показывает практика, опыт определения не всегда бывает удачен):

1. «У всех людей имеются естественные потребности в пище, в питье, в существе противоположного пола, в сне, в защите от холода и чрезмерной жары и т.д. Если какая-нибудь из естественных потребностей не найдет удовлетворения на протяжении сколько-нибудь длительного времени, человек неминуемо погибнет сам или лишится возможности продолжить род» (Петровский, 1978).

2. «Когда рождается ребенок, в нем уже есть два начала. Одно — это желание есть, пить, спать, вообще удовлетворять потребности тела. Если этого желания нет, то тело перестает быть жилищем души, перестает расти и развиваться.

Второе начало — стремление все знать. Ребенок стремится ко всему — он тянется к блестящему предмету, пробует все на вкус, на ощупь» (Кунанбаев, 2006, с. 24).

3. «Живя среди людей, непрерывно получая от них новые и новые сведения, ребенок приобретает нарастающее стремление к

познанию... Интерес ребенка направляется на все окружающее» (Петровский, 1979).

Характеристика возрастных периодов у Абая неразрывно связана с идеями по педагогической психологии. Логика развития человека прослеживается даже в произведениях поэта. Абай пишет: «С самого начала бог создал человеческую душу так, что она отличается от души животного. И это видно во всем. В младенчестве ежеминутно спрашивая “почему”, мы забывали и пищу и сон. Почему же вырастая, мы теряем наш первый дар — жажду познания?» (Кунанбаев, 2006). В приведенной цитате в одном предложении сформулирована центральная проблема всей педагогики и педагогической психологии: «Почему же вырастая, мы теряем наш первый дар — жажду познания?». В учебнике по возрастной и педагогической психологии есть такой текст на ту же тему: «Ориентировочные рефлексy младенца перерастают в любознательность. Интерес ребенка направляется на все окружающее. Такого рода любознательность И.П. Павлов назвал «бескорыстной», так как она не связана с непосредственным удовлетворением органических потребностей» (Петровский, 1979).

У Абая есть свои мысли и для области, как мы бы сказали современным языком, педагогической психологии, в частности, об эффективных приемах воспитания и коррекции человека:

«Все сбудется в судьбе твоей,

Когда так жить полюбишь» (Кунанбаев, 2006).

Главную задачу молодого возраста Абай сформулировал следующим образом: «Тебе путь свой найти уж пора» (Кунанбаев, 2006). И психологи по профориентации согласятся, что для людей молодого возраста это действительно важно. Абай продолжает советовать будущим экономистам, хлеборобам и всем остальным, как же находить свой путь в жизни:

«Изучая, познай,

Как взрастить урожай,

В чем торговли глубинный закон.

В рвенье чистом своем,

Добывая все трудом,

Вот тогда есть в веселье резон» (Кунанбаев, 2006).

В отличие от психологов он дает не только дельные (или деловые) советы, он не забывает о нравственных ориентирах:

«Имей сострадание к изстрадавшим крах

И людям служи, разбиваясь во прах» (Кунанбаев, 2006).

Есть масса советов как предупреждений. Не мешало бы молодым людям услышать о них и даже принять во внимание. Вот некоторые из них: «Глупый человек в молодости меняет потеху на потеху. Ему кажется, что молодость вечна, что тело не стареет и суставы не ослабевают. Но быстро потехи сгибают ему шею, и он теряет способность выбора и даже теряет желания» (Кунанбаев, 2006). А этот совет — предупреждение для нас всех:

«Если что-то потребует плоть,

Ей не в силах душа отказать.

Если плоть эту слабость поймет,

Будет вечно желать и желать» (Кунанбаев, 2006).

А вот собственно педагогические советы относительно учебы. Любой педагог подпишется под ними: «Для того чтобы усвоить то, что ты слышишь, надо соблюдать четыре правила. Во-первых, сосредоточь целиком все свое внимание. Во-вторых, когда услышишь что-нибудь необходимое, увлечись им, вникай в сущность предмета. В-третьих, повторно продумывай про себя то, что услышал. В-четвертых, отгоняй от себя мысль о других бесполезных вещах. Отведи от себя беспечность, распушенность, ребячливую рассеянность, потому что эти свойства разметут и уничтожат все, что ты собрал для достижения знания» (Кунанбаев, 2006).

Для тех, кто не спешит реализовываться, есть огорчительное совет-замечание:

«Наслышан и я про мечты молодых.

Но есть ли основа к стремлению у них?

Пока соберешься, уж силы не те,

И жар твой угас, и в морщинах твой лик» (Кунанбаев, 2006).

И для людей зрелого возраста у Абая находятся неожиданные встряхивающие человека советы. Среди них есть и такой: «Трудящийся только для себя — уподобляется скоту, набивающему брюхо. Достойный трудится для человечества» (Кунанбаев, 2006).

А вот небольшое психоаналитическое замечание от Абая:

«Твой разум все видит, но ты, лицемера,

Предстать перед правдой еще не готов» (Кунанбаев, 2006).

Есть простое объяснение того, почему люди перестают помышлять о высоком:

«Заботы мешают взлететь,

А мысль от Творца далека» (Кунанбаев, 2006).

Всем, кто мечтает прожить долго, надо ответить на один простой вопрос, который задает Абай:

«От долгой жизни есть ли прок,

Когда нет мудрости седин» (Кунанбаев, 2006).

В конце жизни всех людей волнует один очень страшный вопрос:

«Возможно ль кары избежать

Пред божьей ярости лицом?!» (Кунанбаев, 2006).

Чтобы правильно ответить на этот вопрос и построить достойную жизнь, можно освоить еще один совет великого человека. Этот совет касается людей любого возраста, кто не хочет идти к психологу, но хочет работать над собой: «Если ты сам хочешь быть в ряду разумных, то раз в день, или раз в неделю, или хоть раз в месяц давай сам себе отчет, как ты за это время вел себя в жизни, совершил ли ты поступки, соответствующие благу и разуму. Не совершил ли ты того, в чем следует раскаиваться? Думай о том, как ты провел свою жизнь и заметил ли ты, запомнил ли ты, как провел ее» (Кунанбаев, 2006).

В данной статье предложены некоторые идеи, которые можно найти в произведениях Абая, касающиеся возрастной психологии. Но таких идей немало и по педагогической, социальной психологии, этнопсихологии, психологии религии. Произведения Абая убеждают читателя в том, что мудрость неисчерпаема и многогранна. И психологи могут почерпнуть в его произведениях не только иллюстративный материал, но и информацию для исследовательских усилий.

Библиографический список

1. Кунанбаев, Абай. Избранное / Абай Кунанбаев. — Москва : Русский раритет, 2006.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. — Москва : Просвещение, 1979.
3. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. — Москва, 1978.

**Т. В. Свиридова, С. Б. Лазуренко, А. Л. Венгер,
А. С. Буслаева, Е. В. Комарова, А. С. Потапов**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОРГАНОВ ПИЩЕВАРЕНИЯ

Известно, что болезнь не только оказывает отрицательное воздействие на развитие организма, формирование его органов и систем (в том числе ЦНС), но и препятствует полноценному развитию психики, становится одним из ключевых источников социальной дезадаптации ребенка.

В научной литературе, посвященной заболеваниям органов пищеварения, отмечено, что многие функциональные заболевания желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) протекают на фоне переживаний маленькими пациентами эмоционального стресса. Для большинства детей и подростков с хроническими болезнями органов пищеварения характерны нарушения эмоциональной сферы. Специфические социальные условия, которые возникают в связи с длительной хронической болезнью, часто приводят к искажению развития личности, снижению качества жизни ребенка и его семьи. Важно отметить, что полученные данные могут быть отнесены не только к ряду негативных последствий болезни на развитие ребенка, но и как собственно психологические причины, способствующие возникновению и усугублению течения заболевания.

Приверженность современных исследователей к изучению психологических особенностей пациентов отдельных нозологических групп, отсутствие учета взаимодействия биологического и социального факторов (состояния здоровья, тяжести и прогноза болезни; социальной ситуации, возрастных и индивидуальных потребностей пациентов), приводят к фрагментарным сведениям о психологическом состоянии и адаптивных возможностях маленьких пациентов в ситуации болезни. Это препятствует разработке алгоритма комплексной психолого-педагогической помощи детям в процессе лечения.

С целью определения основных направлений психологической помощи задачам нашего исследования стало изучение психологических особенностей у детей с различными заболеваниями ор-

ганов пищеварения и выявление основных факторов, влияющих на процесс формирования их личности.

Все пациенты (125 чел.) наблюдаются в ФГБНУ НЦЗД по поводу основного заболевания. Возраст больных от 7 до 17 лет (средний возраст — 12,4 лет), из них подростки составляют 54 %, младшие школьники — 46 %. Среди всех возрастных групп детей количество мальчиков значительно преобладает над девочками и составляет 2:1. Средняя продолжительность заболевания 3,5 года. В обследовании приняли участие дети с различными заболеваниями органов пищеварения, включенные в следующие нозологические блоки (по МКБ-10): болезни пищевода, желудка и двенадцатиперстной кишки (31,2 %); болезни желчного пузыря, желчевыводящих путей, поджелудочной железы (26,4 %); болезни печени (5,6 %); неспецифический язвенный колит (21,6 %) и болезнь Крона (11,2 %), болезни накопления — (4,0 %).

Стандартное обследование психологического состояния пациентов включало метод наблюдения, клиническую беседу и комплекс методик, подобранных в зависимости от возраста и физических возможностей ребенка. В обследовании применялись методики: «Рисунок человека», «Лесенка самооценки», «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинда), тест «Три желания», «Шкала личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина», «Методика исследования самооценки Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн», «Незаконченные предложения», «Патохарактерологический детский опросник» (А.Е. Личко), «Опросник самоотношения» (В.В. Столина, С.Р. Пантеева). Методами статистической обработки стали: контент-анализ, описательная статистика, непараметрический критерий углового преобразования Фишера, критерий Манна — Уитни.

Анализ полученных результатов обследования показал, что наиболее сильное влияние на психологическое состояние ребенка оказывают возраст манифестации, характер течения, степень тяжести и стадия заболевания. Все дети с хроническим течением болезней органов пищеварения, согласно личностным и психологическим особенностям, могут быть условно объединены в три группы:

I группа (для 43 из 125 чел. — 34,4 %) — дети в тяжелом психологическом состоянии (сниженный фон настроения, повышенный уровень тревоги, высокая интенсивность и реактивность негативных переживаний, низкий уровень саморегуляции, с болез-

нью в активной стадии, требующей интенсивной медицинской помощи (для 37 из 43 чел. — 86 %).

II группа (для 58 из 125 чел. — 46,4 %) — дети с неустойчивым психологическим состоянием и высоким риском невротизации (повышенное эмоциональное напряжение, сниженный фон настроения, высокий уровень тревоги, интенсивность и реактивность переживаний, трудности эмоционально-волевой саморегуляции), с болезнью в стадии нестойкой клинической ремиссии с сохраненными или компенсированными функциями органов и систем организма либо неполной компенсацией функций, требующие длительного поддерживающего лечения (для 45 из 58 чел. — 77,6 %).

III группа — пациенты с относительно стабильным психологическим состоянием (24 из 125 чел. — 19,2 %) и высокой психологической уязвимостью в ситуации стресса, с болезнью в стадии клинической ремиссии с редкими обострениями, с сохраненными или компенсированными функциями, требующими регулярного контроля состояния врачами-специалистами (19 из 24 чел. — 79,1 %).

Сравнительный анализ клинических данных внутри каждой группы показал, что при схожести этиологии нарушений здоровья более стабильное психологическое состояние отмечается у детей с болезнью в стадии клинической ремиссии при более позднем возрасте ее начала и меньшей длительностью болезни, достаточной личностной зрелостью и устойчивой работой центральной нервной системы, в условиях соответствия социальной ситуации развития их психическим и физическим возможностям.

Психологическое состояние детей в первую очередь зависит от возраста ребенка, в котором манифестировала болезнь, от тяжести, характера и длительности ее течения. Именно эти факторы оказывают наибольшее негативное воздействие как на физическое развитие детского организма, так и опосредованно, в силу изменения социальных условий жизни, на психологическое состояние ребенка.

При обострении основного заболевания и ухудшении физического состояния возрастные и индивидуальные различия в психологическом состоянии детей становятся менее значимыми. Для детей всех возрастов с обострением болезни характерен сниженный фон настроения, высокая интенсивность и реактивность негативных переживаний, низкий уровень их саморегуляции. С улучшением физического состояния маленького пациента наблюдается большая дифференциация возрастных и личностных потребностей,

эмоционального состояния.

Различия в возрасте, психологическом и физическом состоянии пациентов требуют дифференцированного подхода при определении содержания и формы оказания психолого-педагогической помощи, без которой незрелая личность пациента становится заложником искаженных социальных условий.

И. Н. Семенов

**ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕФЛЕКСИИ КАК
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА
ПСИХОЛОГИИ ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ**

Фундаментальным в психологии XX в. был принцип тождества внутреннего плана деятельности ее внешнему строению. Так, в процессе поэтапного формирования действия в заданных условиях и с заданными показателями оно становится умственным (Гальперин, 1966), приобретая контролируемые качества сокращенного, обобщенного, автоматизированного и уходящего через знаковое опосредование в «чистую мысль». Тем самым конструктивно решается важная для И. Канта проблема генеза «чистого разума». Этот культурно-деятельностный подход реализован в инженерно-психологических (Горяинов, Зинченко, Лепский, 1976) и психолого-педагогических исследованиях, в том числе при формировании таких умственных действий, или компонентов теоретического мышления, как анализ, моделирование, планирование, рефлексия (В.В. Давыдов). При этом рефлексия стала рассматриваться рационалистически: лишь в интеллектуальном аспекте — как компонент теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий).

Однако эксперименты с решением творческих задач показали (Семенов, 1976), что рефлексия неоднородна и продуктивность мышления определяется не только интеллектуальной рефлексией, но и ее взаимодействием с открытой нами личностной рефлексией. В онтологическом плане эта дифференциация интеллектуальной и личностной рефлексии означала ограниченность ее рационалистической трактовки как однородного и сугубо интеллектуального процесса. Отсюда возникла проблема изучения многообразия видов рефлексии, поиск решения которой потребовал обращения к философским истокам психологической проблематики рефлексии. Как известно, к Дж. Локку восходит не только онтологизация самонаблюдения в виде рефлексии (как наблюдении душой собственных состояний), но и ее методологизация (в качестве важного метода самопознания). Именно учение Локка о первичных и вторичных качествах стало одним из главных источников трехвеково-

го концептуального «овнешнивания» психологии (и соответственно — редуцирования ее «овнутривания» до одного лишь отражения внешнего мира), доминировавшего в основных ее направлениях: от ассоцианизма и бихевиоризма через гештальтизм и пиажизм вплоть до когнитивизма (Ж. Пиаже, У. Найссер, К. Эстес и другие) и теорий деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

Однако еще Вюрцбургская школа попыталась «овнутривить» психику: отталкиваясь от экспериментально открытого феномена «без-образности» мышления, О. Кюльпе постулировал наличие в нем ряда рефлексивных регулятивов: «смысловые отношения», «установки сознания» и т.п. Это сопровождалось «объективацией» интроспекции посредством «категоризации» самонаблюдения как источника самопознания «монархически устроенного Я». Подобная онтологическая связь самонаблюдения с «Я» в гносеологических актах его самопознания предвосхищает современную гуманитарно-экзистенциальную психологию, предметом которой должно стать рефлексивное постижение эманации индивидуального «Я» в окружающий мир в процессе познания человеком себя (своей субъектности) в мире и мира (т.е. объектности бытия) в себе, в своем сознании (Семенов, 2013). Такая переакцентировка предмета психологии ведет и к переоценке роли интроспекции в психологическом познании: из частного и периферийного метода она становится общепсихологическим и базовым. При этом происходит методологическая трансформация интроспекции — из эмпирического самонаблюдения за потоком проявляющихся в сознании психических феноменов и из спонтанного внимания к их состояниям, она превращается в онтологическую реальность психологического существования личности в виде рефлексии ею экзистенциально значимых событий и переживаний. Это обеспечивает их смысловую соотнесенность с «Я-концепцией» человека и продуктивную перестройку как его внутренне устремленного самопонимания и самосознания на основе экзистенциального бытия, так и внешне целеустремленного поведения и деятельности на основе реализации адекватной ориентировки в ходе психического отражения окружающего мира и его действенного преобразования.

Важно подчеркнуть рефлексивный характер этих актов интроспекции и саморазвития. Рефлексия обычно трактуется как «взгляд назад» для реконструкции прошлого, как осознание его существенных моментов путем размышления для понимания про-

исходящего. Но в современной психологии подчеркивается связь рефлексии с целеполаганием и смыслообразованием личности. Ибо рефлексия есть смысловое обращение к свершившемуся и содеянному в контексте предстоящего целеполагания для понимания человеком ситуации и себя в ней, для смыслового извлечения из этого уроков в целях перестройки поведения и деятельности, а также проектирования и реализации своего будущего. В этом заключается продуктивность экзистенциальной рефлексии как смыслового бытия человека, которое есть плод ее постоянной работы как с индивидуальными смыслами человеческого Я, так и с социальными ценностями культуры. Продуктивность рефлексии состоит в актуализации, порождении, перестройке и развитии смыслов как регулятивов поведения и деятельности, сознания и мышления, эмоций и переживаний, чувств и волевых актов.

Социокультурным фоном для самореализации человека является его адаптация к социуму и функционирование в нем посредством социализации как процесса усвоения норм жизнедеятельности и следования им на базе ее конвенционально-общественной нормировки и этико-правового регулирования. В конкретно-историческом контексте внешнего бытия человека внутренней доминантой его развития является смысловая эманация и рефлексивная организация активности Я в процессе жизнедеятельности. Эта «активизация Я» осуществляется в широком био-социальном и культурно-духовном диапазоне: от биологического роста организма через его психофизиологическое развитие к нормативно-деятельностной адаптации к социуму и функционально-ролевой интеграции в его системы — как тому социокультурному контексту, в пространстве которого происходит профессионально-деятельностная самореализация Я, его рефлексивно-личностное саморазвитие как уникальной индивидуальности и экзистенциально-духовное самоосуществление как микрокосма бытия, включенного природно в поток жизни и рефлексивно — в творческую эволюцию духа.

Способы социализации, определяя социально нормированные средствами деятельности содержания сознания, служат условиями развития личности, а ее индивидуализация есть продукт рефлексивно-экзистенциального саморазвития Я, инициируемого эманацией его активности и опосредуемого самонаблюдением в ауто-актах: самоощущения, самовосприятия, самопознания, само-

актуализации, самодеятельности, самосознания, самоопределения, самореализация. С этих позиций нами (2013) разработаны рефлетехнологии индивидуального саморазвития личности и формирования ее деятельностного менталитета и знаниевых компетенций в условиях инновационного образования. Тем самым показана конструктивность реализации принципа дополнительности в теоретико-прикладном изучении деятельности и рефлексии как ресурсов развития человека в быстро меняющейся когнитивно-смысловой ноосфере современной цивилизации. Изучение этих ресурсов — одна из важных перспектив психологической науки будущего.

Библиографический список

1. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — Москва : Воронеж : МОДЭК, 1998.
2. Горяинов, В. П. Проектирование внешних и внутренних средств деятельности операторов / В. П. Горяинов, В. П. Зинченко, В. Е. Лепский // Эргономика. Вып. 12. — Москва : ВНИИТЭ, 1976. — С. 125—165.
3. Семенов, И. Н. Рефлексивная психология инновационного образования / И. Н. Семенов. — Москва : Наследие ММК, 2013.

Н. А. Солдатова

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Школьная неуспешность — многогранное понятие, включающее в себя проблемы в учебной деятельности (далее — УД) (несформированность или искажение основных ее составляющих: мотивационной, интеллектуальной и произвольной), проявления школьной невротизации, негативное отношение к школе, проблемы с одноклассниками, учителями и др. В настоящее время в педагогической психологии наблюдается необходимость изменения узкого подхода к изучению особенностей становления учебной деятельности, механизма формирования школьной неуспешности и способов преодоления подобных нарушений у младших школьников. Требуется перейти от анализа сформированности или несформированности, нарушения тех или иных звеньев УД к целостному подходу изучения процесса ее становления и развития с позиции деятельностного подхода, включенности ребенка в социальную жизнь, культуру. И значительная роль в изучении формирования феномена школьной неуспешности должна отводиться именно социальной ситуации развития младших школьников (далее — ССР).

Социальные проблемы ребенка влияют на весь процесс его обучения в школе, вызывая снижение школьной мотивации, рост школьной невротизации, поведенческие проблемы и т.д. Несмотря на имеющийся ряд работ по данной проблеме (Карабанова, 2005; Маркова, 1990 и другие), до сих пор именно роли ССР ребенка в контексте формирования его школьной неуспешности, исследованию взаимоотношений ребенок — родитель — учитель, уделяется недостаточное внимание.

Наше исследование, проводившееся на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения «Успех» г. Химки и Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Строгино» г. Москвы, было посвящено анализу индивидуальных траекторий становления УД и преодолению симптомов школьной неуспешности у младших школьников. Нами была составлена комплексная вариативная программа психолого-педагогического сопровождения

(далее — ППС) «Проект “Школа”» таких детей, включающая в себя групповые занятия по программе проектной формы обучения (далее — ПФО) (Хозиев, 2002), консультирование родителей и учителей учащихся, а также в ряде случаев индивидуальные занятия с детьми и занятия по выстраиванию продуктивных детско-родительских отношений. В программе ППС принимали участие 21 учащийся 1—4-х классов. Именно они составили экспериментальную группу нашего исследования (далее — ЭГ). В контрольных группах (42 человека) присутствовали дети со сходными проблемами в УД и проявлениями школьной неуспешности с детьми из экспериментальной группы (дети попарно уравниены по ряду показателей: анамнезу, особенностям ССР, основным показателям УД, проявлениям школьной невротизации и отношению к школе), а также дети, успешные в УД.

Групповым занятиям с выбранной нами группой детей предшествовал претест, включающий в себя сбор анамнеза учащегося, детальной истории развития и проявлений школьной неуспешности. Изучение особенностей ССР происходило с помощью ряда методик с родителями (*Life line*, методика Геринга, сочинение «Мой ребенок») и детьми (методика «Неоконченные предложения», рисуночные пробы «Я в школе», «Моя семья», сочинения «Моя школа», «Идеальная школа», «Моя семья» и др.), с учителями проводились консультативно-диагностические встречи, осуществлялось посещение отдельных уроков, направленных на выявление проблем, их причин и возможностей ребенка. Основным методом интерпретации полученных данных — метод экспертных оценок. В рамках ССР подопечных оценивалась его семейная, школьная ситуации, а также особенности взаимоотношений родители—учителя (администрация) школы. Анализировалась семейная ситуация (наличие конфликтных отношений в семье, родительские позиции относительно эмоционального принятия ребенка, образ ребенка, наличие тех или иных мистификаций у родителей относительно ребенка), наличие в воспитательном стиле родителей факторов риска нарушений эмоционально-личностного развития ребенка; тип воспитания родителей; стиль преподавания учителя; взаимоотношения между родителями и учителями (администрацией) школы; отношение детей к семейной ситуации (к матери и отцу). Отношение детей к школе рассматривалось в рамках проявлений у них школьной неуспешности. После анализа и оценки полу-

ченных в ходе претеста данных, исходя из ведущего фактора нарушений УД и проблем школьной неуспешности, а также сохранных звеньев, строилась индивидуальная программа работы с каждым подопечным.

Основной гипотезой нашей работы, проверявшейся количественным анализом в целом по ЭГ, была гипотеза о том, что программа ППС «Проект “Школа”» будет способствовать становлению полноценной УД у младших школьников и снижению проявлений школьной неуспешности. В качестве частных гипотез, касающихся особенностей ССР младших школьников с проявлениями школьной неуспешности, были следующие гипотезы: 1) причины, приводящие к проблемам в УД и проявлениям школьной невротизации у младших школьников при схожей симптоматике данных проблем, будут различны; степень тяжести проблем в УД и проявлений школьной неуспешности будет зависеть от анамнеза подопечного и особенностей его ССР; 2) динамика положительных изменений в ходе программы ППС «Проект “Школа”» будет зависеть от первоначальных проблем в УД и проявлений школьной неуспешности, от количества занятий, посещенных детьми, а также от включенности родителей и педагогов в данный процесс; 3) полноценно организованная проектная форма обучения сама выступает мощным фактором положительных изменений в ССР участников проекта в совокупности с консультативной работой с родителями и учителями.

При анализе данных претеста и посттеста детей и их ССР из ЭГ с помощью критерия Вилкоксона, мы увидели достоверно значимые изменения семейной ситуации ($T = -3,691$, $N = 21$, $p < 0,001$), изменения взаимоотношений родителей и учителей (администрации) школы ($T = -2,972$, $N = 21$, $p < 0,001$). Однако, несмотря на значительное улучшение семейной ситуации в целом, отношения родителей к ребенку и формирования положительных тенденций в их воспитательном стиле, значимых изменений самого стиля воспитания родителей у родителей детей из ЭГ не наблюдается ($T = 0$), так же, как и изменений отношений детей к родителям. Что касается стиля воспитания, то важно учитывать, что значительное количество родителей, хотя и имели некоторые проблемные моменты в воспитании, придерживались продуктивного авторитетного стиля воспитания.

Полученные данные свидетельствуют о том, что наша третья частная гипотеза подтвердилась практически полностью, а первые две — частично: значимых корреляций в целом по ЭГ (например, между тяжестью семейной ситуации и проявлениями школьной неуспешности) нет. Включенность родителей и учителей в процесс ППС оказывается статистически значимой лишь для снижения отдельных показателей школьной неуспешности (Солдатова, 2013). Но качественный, подробный индивидуальный анализ динамики формирования полноценной УД и проявления школьной неуспешности младших школьников из ЭГ подтверждает нашу мысль о необходимости рассмотрения индивидуальных траекторий развития школьной неуспешности у младших школьников и создания комплексной вариативной программы ППС оказания помощи по формированию, доформированию, восстановлению УД и нормализации ССР.

Библиографический список

1. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. — Москва : Гардарики, 2005. — 320 с.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — Москва : Просвещение, 1990. — 192 с.
3. Солдатова, Н. А. Применение проектной формы обучения в работе с младшими школьниками с проблемами в учебной деятельности / Н.А. Солдатова // 19-я научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых специалистов. — Дубна, 2013. — С. 257—259.
4. Хозиев, В.Б. Практикум по психологии формирования продуктивной деятельности дошкольников и младших школьников / В. Б. Хозиев. — Москва, 2002. — 272 с.

И. П. Старагина

ПЕРЕХОД ОТ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ К СЦЕНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ЗАДАЧА РАЗВИТИЯ

Сценическое творчество привлекало внимание многих философов и психологов, разрабатывавших идеи культурно-исторической психологии: Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Р. Лурию, В.П. Зинченко. Теория сознания В.П. Зинченко позволяет ставить вопрос о роли сценического творчества в становлении функциональных органов (А.А. Ухтомский). При этом В.П. Зинченко отмечает, что формирование функциональных органов — трудная задача. Об актерском мастерстве он пишет: «Произвольное, свободное управление своим телом, своим голосом — это результат концентрации душевных сил, духовной энергии, концентрации, требующей усилий и труда» (Зинченко, 2010, с. 92). Но актер творит перед зрителем и для зрителя, поэтому, по мнению В.П. Зинченко, у зрителя тоже должен быть сформирован специфический функциональный орган — эстетическое восприятие. «Эстетическое восприятие — это, конечно, тоже функциональный орган, который должен сформироваться в том числе и для того, чтобы уметь читать движения актера. Но к нему должен быть прибавлен элемент искусства. Глаз телесный должен стать глазом духовным или оком души» (Зинченко, 2010, там же). Исследования А.В. Запорожца показали, что ребенок дошкольного возраста при восприятии драматического произведения не пассивный объект воздействия — он активно вмешивается в ход событий, внешне и внутренне содействует одним действующим лицам и противодействует другим. Наши исследования показали, что зритель (внешний наблюдатель) и режиссер (включенный наблюдатель) есть этапы становления у ребенка младшего школьного возраста умения действовать в позиции наблюдателя. А.В. Запорожец обсуждал со-действие ребенка-зрителя и положительного персонажа; полученные нами результаты позволяют обсуждать вопрос о со-действии ребенка-актера и ребенка-режиссера, что обеспечивает ребенку взгляд на себя со стороны (Старагина, 2010).

Вопрос о возможностях сценического творчества в становлении у человека тех или иных функциональных органов открыт, но проведенные исследования (в частности, наши) позволяют говорить о таких функциональных органах, как действие высказывания, внимание к экспрессии (собственной и чужой) (Старагина, 2014). Возможности, которые выявляются в исследованиях обозначенных функциональных органов, мы связываем с рядом особенностей сценического творчества:

— отношения *актер—режиссер—зритель* отражают существенные характеристики действия высказывания такие, как *совместность, позиционность, рефлексивность*;

— сценическое творчество как культурная форма делает видимым то, что вне такой формы невидимо (трансформация внутреннего (*смысл*) во внешнее (*экспрессия или моторно-симпатические формы*, по Г.Г. Шпету);

— сценическое творчество позволяет рассматривать себя (*собственная экспрессия*) со стороны («способность заглядывания внутрь самого себя», В.П. Зинченко), независимо от того, кто рассматривает: актер, режиссер или зритель.

Л.С. Выготский придавал большое значение театральному творчеству в детском возрасте, указывая на его связь с личными переживаниями ребенка, а также на связь драматизации с игрой. В 1923 г. он, обсуждая вопрос, «надо ли детям играть в театр и как», отмечал, что театр для ребенка «есть повышенная игра (значит, вдвойне интересная), а не пересказ сказки, которую он понимает и без представления» (Выготский, 2012, с. 180). В своей работе мы описываем возможность трансформации в младшем школьном возрасте сюжетно-ролевой игры в полную форму сценического творчества (от идеи представления до ее воплощения на сцене). Мы полагаем, что внимание к экспрессии тела и овладение собственной экспрессией является ответом ребенка на задачу, поставленную взрослым. Это происходит продуктивно в условиях решения драматических задач. Здесь мы усматриваем некоторую аналогию с тем, как ребенок овладевает речью в ответ на задачу, поставленную взрослым (М.И. Лисина).

Направление нашего поиска задано, в первую очередь, размышлениями Л.С. Выготского о психологии актера в статье «К вопросу о психологии художественного творчества актера» (Выготский, 1936) и размышлениями М.М. Бахтина о том, когда актер

творит эстетически, в его незавершенной работе «Автор и герой в эстетической деятельности» (Бахтин, 1986). Л.С. Выготского не интересует актер, который «живет» на сцене, т.е. совпадает на сцене с самим собой («двойная сцена», по Д. Дидро). Отказ актера от себя, но «вживание» в своего персонажа («правда чувств», по К.С. Станиславскому) тоже не устраивает Л.С. Выготского. Для него значимым оказывается прием, когда актер решает задачу не просто играть роль, а *играть роль актера, играющего роль*. У М.М. Бахтина мы находим рассуждение о том, что для того, чтобы творить эстетически, актеру важно не только *переживание изнутри*, но и *видение себя со стороны*.

Наши исследования показывают, что переход от сюжетно-ролевой игры к сценическому творчеству можно обеспечить включением ребенка в сюжетно-ролевую игру «в театр», где *ребенок оказывается исполнителем роли «актера»*. При этом по правилам игры происходит обсуждение экспрессивного поведения исполнителя, т.е. создаются условия для *видения себя со стороны*. Ситуация сюжетно-ролевой игры (а не обучения) обеспечивает такое взаимодействие взрослого и детей, когда взрослый выступает равноправным с детьми носителем индивидуальных смыслов (а не носителем образцового поведения), которые и становятся предметом обсуждения и диалогизации (Л.М. Баткин). Охарактеризуем этапы, обеспечивающие трансформацию сюжетно-ролевой игры в сценическое творчество.

I этап связан с тем, что привычная для дошкольника ситуация сюжетно-ролевой игры дополняется *обсуждением этой игры со взрослым и другими игроками*. Обнаруживается различие в «кругозоре видения» (М.М. Бахтин) в позициях «участника общения» и «наблюдателя».

На **II этапе** детям предлагается сюжетно-ролевая игра «в театр», в ходе которой каждый по желанию может стать или актером («участник общения») или зрителем («внешний наблюдатель»). Детям предлагаются драматические задачи, поиск решения которых и вводит их в сферу экспрессивного поведения (моторно-симпатических форм). Это поведение становится предметом наблюдения других детей («зрителей») и последующего обсуждения. Обсуждение, направленное на экспрессию исполнителей (жесты, мимика, интонации, тембр голоса), позволяет выявить намерения, чувства, которые «прочитываются» в действиях. За намерени-

ями и чувствами стоит тот или иной смысл, он не называется, но «обнаруживается». Благодаря тому, что на одном занятии разные группы детей предлагают свои «спектакли», обсуждение экспрессивности актеров оказывается обусловленным самой ситуацией игры «в театр» (обмен впечатлениями от игры: «Что понравилось?»). Актеры и зрители от занятия к занятию сменяют друг друга, что позволяет каждому ребенку проявить себя и в качестве актера, и в качестве зрителя.

На *III этапе* в сценический творческий процесс вводится фигура режиссера («включенный наблюдатель»). Работа строится таким образом, что постепенно каждый ребенок получает режиссерский опыт. Использование письменной речи на завершающей стадии в работе с драматизацией (ремарки к репликам, связь событий и т.д. в «Заметках режиссера актерам») позволяет детям одновременно действовать в позициях «участник общения» и «наблюдатель» и, благодаря этому, «удерживать» в словах открытые в ходе обсуждения намерения и чувства. Представление своего спектакля детям других классов позволяет ввести такие фигуры как сценарист, художники, декораторы, костюмеры.

Можно утверждать, что за два с половиной — три года становится возможной трансформация сюжетно-ролевой игры в сценическое творчество. Как показывают наши исследования, сценическое творчество позволяет младшим школьникам (и подросткам в дальнейшем) экспериментировать со своей экспрессией при осуществлении действия высказывания, искать необходимую меру экспрессии для выражения индивидуальных смыслов и, в отличие от сюжетно-ролевой игры, осознавать эти смыслы.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — Москва : Искусство, 1986. — 445 с.
2. Выготский, Л. С. К вопросу о психологии творчества актера / Л. С. Выготский // Якобсон П. М. Психология сценических чувств актера / П. М. Якобсон. — Москва, 1936. — С. 197—211.
3. Выготский, Л. С. Ранние работы Л. С. Выготского: литературоведческие заметки и театральные рецензии в газете «Наш понедельник» (Гомель), 1923 г. / Л. С. Выготский // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2012. — № 1. — С. 156—225. — Режим доступа:

<http://psyanima.ru/journal/2012/1/2012n1a5/2012n1a5.1.pdf> (дата обращения: 15.11.2014).

4. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. — Москва : Языки славянских культур, 2010. — 592 с.
5. Старагіна, И. П. Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 2. — С. 66—75.
6. Старагіна, І. П. Когнітивна, виконавча та афективно-оціночна частини дії висловлювання в контексті культурно-історичної психології // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 48. — Харків : ХНПУ, 2014. — С. 225—233.

Е. И. Сутович, Д. А. Чуйков

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Во всем мире сегодня наблюдаются тенденции к усилению этнических чувств; в различных сферах деятельности идет массовый поиск особо национального, историко-этнического аспекта, позволяющего каким-либо образом идентифицироваться личности, обществу, государству. Еще совсем недавно существовала мысль о скором исчезновении национальной идентичности как значимого фактора социальной реальности. Разработка концепций национальной идентификации затронула не только государства, но и каждую личность в отдельности. Состояние поиска национальных критериев идентичности приобрело характер «массового парадокса». Парадокс заключается в том, что в современных условиях глобализации всех процессов национальная идентификация является своего рода камнем преткновения глобализации.

Говоря о социально-значимых последствиях национальной идентичности, обычно обращают внимание на негативную сторону данного явления. Однако нельзя отрицать тот факт, что отсутствие или недостаток национальных чувств вредит ничуть не меньше, чем их переизбыток. Ведь именно вопрос о здоровом национальном самосознании народа, каждой личности в отдельности есть сам по себе вопрос национальной безопасности. Феномен национальной идентичности как категории социально-значимой имеет глубокие психологические основы.

К сожалению, вопросы национальной идентичности сегодня освещены достаточно скупо и мало, и то в основном сквозь призму концептуальных основ национальной безопасности, что и привело к формированию психологического нигилизма к данной проблеме.

Начало нового века поставило вопрос о формировании новых концептуальных подходов к пониманию и осмыслению национальной идентичности. Теперь данный концепт служит и средством поиска истинно национального, и средством «вдохновения» на восстановление национальной мнимой справедливости посредством дестабилизации политической, экономической и социальной ситуации. Причины такой трансформации могут показаться весьма

крамольными и наверняка вызывают негодования. Одной из таких причин является психология личностной идентичности в контексте формирования национального аспекта.

Психологическое понимание структуры, генезиса и условий развития идентичности имеет теоретическую и практическую направленность как в плане достижения самоидентичности, личностного роста, самопознания, так и для реализации целей научного поиска ориентиров в потоке информационных процессов, в кризисной социальной системе.

Исследователи проблемы идентичности до сих пор не пришли к единому пониманию и толкованию феномена «идентичности личности». Истоки термина «идентичность» находят иногда в работах З. Фрейда: «Толкование сновидений» и «Групповая психология и анализ эго» (Платонов, 2007). Однако появление термина «идентичность» в психологии принято связывать с Э. Эриксоном (2006), который считал, что личностная идентичность объединяет в себе помимо природных задатков, потребностей и способностей, значимые идентификации и постоянные, устойчивые социальные роли (Крылов, 2010).

Сегодня рост национальной идентичности рассматривается как одна из основных черт развития личности, общества, государства. Интерес к национальным корням проявляется в различных формах: от попыток реанимировать обычаи до стремления создать национальную государственность. Причинами столь массового интереса являются, видимо, поиск социально-значимых ориентиров в современном мире и интенсификация межэтнических контактов.

Однако данный список нельзя назвать исчерпывающим. Указанные причины роста национальной идентичности едины, но особую значимость приобретают в период радикальных социальных перемен. Э. Эриксон выделил три основных аспекта понятия идентичности: 1) чувство идентичности; 2) процесс формирования идентичности; 3) идентичность как результат (Эриксон, 2006).

В рамках исследуемого вопроса интересным представляется рассмотреть подход Эрнеста Ренана, который предложил принципиально новую трактовку как самой природы национального, так и происхождения национальной идентичности. Э. Ренан определил, что нация есть идея. Нация не относится к сфере природного, заданного, необходимого, но относится к сфере духовной, как пред-

мет свободного выбора самих потенциальных носителей национальных идентичностей (Ренан, 1902).

Отказ от представлений о нации как историческом феномене и локализация нации как идеи определяют сегодня новаторскую мысль интерпретации происхождения национальной идентичности, что позволяет также говорить об изменении психологии восприятия возрождения всего национального, психологии трансформации идентичности личности, общества, государства.

Библиографический список

1. Крылов, А. Н. Эволюция идентичности: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида / А. Н. Крылов. — Москва : Издательство НИБ, 2010. — 272 с.
2. Платонов, Ю. П. Психология национального характера / Ю. П. Платонов. — Москва : Академия, 2007. — 240 с.
3. Ренан, Э. Участие семитических народов в истории цивилизации : Собрание сочинений в 12-ти томах: Т. 6 / Э. Ренан. — Киев, 1902.
4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — Москва : Флинта ; Прогресс, 2006. — 352 с.

Н. А. Федорова, А. А. Твардовская

СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В настоящее время в России для большинства социальных групп населения характерно доминирование установок на получение высокого уровня профессионального образования. При этом высшее образование является наиболее востребованным уровнем образования и зачастую рассматривается обществом как «социальная норма» и единственная возможность дальнейшего трудоустройства. Лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в этом вопросе не составляют исключения, хотя низкий ресурс здоровья у части из них все же негативно сказывается на формировании стратегии получения профессионального образования. Различными формами профессионального обучения на сегодняшний день охвачено большинство инвалидов и лиц с ОВЗ. При этом наиболее востребованной формой профобразования является обучение в вузе. По статистике 62,9 % молодых инвалидов выражают стремление иметь высшее образование (Капица, 2005).

Идеи психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями активно развиваются в работах О.И. Купреевой (исследования эмоционально-ценностного отношения субъекта к собственному «Я» в контексте отношения к окружающим), Е.С. Фоминых (психолого-педагогическая девикизация студентов с ОВЗ в образовательном пространстве вуза), С.В. Акинфеевой (разработка программы психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ) и др. Цели, задачи, формы, содержание и методы сопровождения студентов с ОВЗ изложены фрагментарно в работах О.А. Антонова, К.Н. Гоженко, С.П. Мадиллов, Т.А. Михайлова, Е.М. Старобина, О.А. Чиж, Ф.С. Ярухина, но до сих пор не представлены в виде целостной, научно и методически обоснованной системы.

Изучение теории и практики образования студентов с ОВЗ в образовательном пространстве вуза дают основание для выделения следующих противоречий:

- на социально-психологическом уровне — между потребностью общества в личности человека с ограниченными психофизическими возможностями, способного ответственно выстраивать стратегии собственной жизни и быть равноправным партнером в основных сферах социальных взаимодействий (образование, семья, трудовая деятельность), и недостаточным учетом психологических основ организации процесса социализации в вузе;

- на научно-теоретическом уровне — между необходимостью коррекции психологических особенностей студента с ОВЗ, его трансформации в сознательного и ответственного субъекта своей жизни и отсутствием теоретической разработанности адекватного содержания и условий процесса психолого-педагогического сопровождения таких студентов в образовательном пространстве вуза;

- на методическом уровне — между возможностями образовательного пространства вуза в организации и функционировании психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и недостаточной реализацией этого процесса в высшем образовании ввиду отсутствия научно-методического обеспечения.

Казанский федеральный университет является членом межвузовской комиссии учреждений высшего профессионального образования в Республике Татарстан, обучающихся инвалидов и студентов с ограничениями здоровья. При этом ресурсы КФУ — образовательные структуры, исследовательские центры, вспомогательные службы — позволяют расширить полномочия федерального университета в формировании инклюзивной образовательной политики в регионе. Особый фактор актуальности проблемы — необходимость реализации ряда новых обязательных требований к организациям высшего образования, диктуемых инклюзивной стратегией. В их числе необходимость создания организационной структуры, обеспечивающей комплексную реализацию инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ; введения в штат тьюторов в целях сопровождения инвалидов; обеспечения переподготовки профессорско-преподавательского состава для разработки адаптированного учебного плана и организации образовательного маршрута лиц с ОВЗ; психологическая помощь в процессе адаптации к условиям вузовской среды.

При более подробном рассмотрении стоит отметить возрастающий интерес к данной проблеме не только преподавательского состава, но и широких слоев студенческой молодежи Казанского

федерального университета. В Казанском федеральном университете существует система довузовской подготовки школьников-абитуриентов, имеется опыт работы с детьми-инвалидами. Основными формами профориентационной работы являются профориентационное тестирование, дни открытых дверей, консультации для инвалидов и родителей по вопросам приема и обучения, участие в вузовских олимпиадах школьников.

Стоит отметить также, что при проведении вступительных испытаний (внутренних) в вузе созданы специальные условия, включающие возможность выбора формы вступительных испытаний (письменно или устно), возможность использовать технические средства, помощь ассистента, а также увеличение продолжительности вступительных испытаний

Исходя из конкретной ситуации и индивидуальных потребностей обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в Казанском федеральном университете предусматриваются возможность включения в вариативную часть образовательной программы специализированных адаптационных дисциплин (модулей); приобретение печатных и электронных образовательных ресурсов, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся инвалидов; определение мест прохождения практик с учетом требований их доступности для лиц с ОВЗ; проведение текущей и итоговой аттестации с учетом особенностей нозологий инвалидов и лиц с ОВЗ; разработка при необходимости индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. В институте имеется опыт проведения занятий с использованием дистанционных образовательных технологий, сочетая *on-line* и *off-line* технологии, в том числе, с организацией вебинаров.

В университете существует содействие трудоустройству выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ и их закреплению на рабочих местах. В институте предусмотрен порядок освоения дисциплины «физическая культура» для инвалидов и лиц с ОВЗ на основании соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры.

В Казанском федеральном университете идет работа над популяризацией научной деятельности студентов с ОВЗ. К примеру, в 2014 г. проводился конкурс научных работ студентов с ОВЗ.

Студенческое профбюро отмечает, что специальной работы по оказанию помощи студентам-инвалидам не проводится. Студен-

ты с ОВЗ могут воспользоваться следующими льготами, наравне с остальными студентами Казанского федерального университета: 1) социальное питание; 2) компенсация затрат на электронный кошелек; 3) материальная помощь; 4) санаторий-профилакторий; 5) стипендиальное и социальное обеспечение.

Однако несмотря на обширное поле работы по сопровождению и обеспечению правовых норм студентов-инвалидов Казанского федерального университета, сами студенты с ОВЗ отмечают, что в реальности они могут надеяться лишь на частичную материальную помощь. В процессе обучения они чувствуют себя незащищено, боятся быть отвергнутыми коллективом и признают, что действительно нуждаются в качественном психологическом сопровождении.

Для достижения наибольшего эффекта психологического сопровождения студентов с ОВЗ необходимо включать различные направления работы специалистов, а именно психологическое просвещение, психопрофилактика, информационное просвещение преподавателей и другие виды деятельности психолога, которые образуют единую стратегию психологического сопровождения студентов-инвалидов на этапе их обучения в ВУЗе.

Разработка системы психологического сопровождения студентов с ОВЗ и исследование ее результативности является предметом наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Адырхаев, С. Г. К проблеме физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. — 2014. — № 1. — С. 459—465.
2. Капица, С. И. Понятие социальной адаптации в социологии // Вестник Чувашского университета. — 2009. — № 4.
3. Князева, А. Л. Психологическая инвалидизация, или личностная идентичность инвалида / А. Л. Князева, Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. — 2005. — № 2.
4. Харавина, Л. Н. Технология педагогического сопровождения личностно-профессионального развития молодого преподавателя // Ярославский педагогический вестник: Т. II (Психолого-педагогические науки). — 2011. — № 4. — С. 214—219.
5. Kobi, S. Bestandesaufnahme hindernisfreie Hochschule / S. Kobi, K. Parli. — Schweiz : Ziircher Fachhochschule, 2010.

И. Г. Фокина

СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА

Система помощи людям с аутизмом впервые начала формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х гг. XX в. Нужно, однако, отметить, что первая в Европе (и, по-видимому, в мире) школа для аутичных детей — *Sofienskole* — была открыта в Дании в 1920 г., когда ни в психиатрии, ни в специальной педагогике представление о детском аутизме еще не было сформулировано. В определенном смысле предысторией становления системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) можно считать появление в конце 50-х гг. XX в. небольшого числа частных учреждений, деятельность которых основывалась на различных вариантах психоанализа. Из российских подходов к коррекции аутизма известна предложенная О.С. Никольской методика комплексного медико-психолого-педагогического воздействия, основанная на представлении об аутизме, прежде всего, как аффективном расстройстве.

У нас в стране до настоящего времени для детей-аутистов основными остаются лечебные виды помощи в системе здравоохранения. Однако по мнению ведущих специалистов в этом вопросе, для целей реабилитации детей с ранним детским аутизмом (РДА) необходимы нестандартные учреждения, в которых можно было бы сочетать лечебную, педагогическую, логопедическую и другую коррекционную помощь. Реабилитационные подходы, прежде всего, базируются на том, что в клинике РДА основное место принадлежит аутистическим нарушениям поведения, речи, моторики, задержкам психического развития.

Из нашей практики, бесед с родителями становится понятно, что, сталкиваясь с трудностями воспитания ребенка с аутистическими нарушениями, родители часто не торопятся в кабинет психиатра. Чаще родитель маленького ребенка (примерно до 3-х лет) надеется, что можно сначала «попробовать» позаниматься в группе раннего развития или индивидуально с психологом. Они обраща-

ются в различные реабилитационные центры и центры развития, среди сотрудников которых есть дефектологи и психологи. Учитывая то обстоятельство, что пока общепринятого подхода к коррекции РДА в России не существует, наш подход к коррекционной работе с детьми, имеющими РДА, был интегрированным, т.е. основанным на совмещении различных методик и подходов, наработанных нами в практическом опыте со здоровыми детьми.

Рассмотрим конкретный случай коррекционной работы психолога с ребенком с синдромом РДА. Мама привела свою дочь 3-х лет на коррекционные занятия к психологу. У девочки были характерные для детей с РДА трудности в социальных взаимоотношениях, которые включали нарушения в развитии способности смотреть в глаза собеседнику, к совместным играм, а также склонность к появлению социальных привязанностей. Наблюдались ритуалы, болезненная приверженность неизменному порядку (например, гулять только на определенной площадке; ездить на машине только в бассейн, в магазин выходить нельзя и другие), сопротивление любым изменениям, долгое привыкание к новым людям и стереотипный характер игры. Основным запросом родителей к психологу было: развитие речи ребенка, игровой деятельности, социальной контактности, снятие сильных эмоциональных реакций как положительных, так и отрицательных по своему характеру. Поскольку такой запрос предполагал в качестве задачи развитие таких психических процессов у девочки, как если бы она была здоровым ребенком, мы решили, используя организованную развивающую среду самого учреждения (Семейного центра развития, г. Дубна), осуществить подход клиент-центрированной терапии К. Роджерса, «детским» вариантом которой является игровая терапия, центрированная на ребенке.

В коррекционной работе с ребенком психолог следовал нескольким принципам. Ниже мы раскрываем, как они реализовывались.

Принцип целостности — все мероприятия адресуются к личности ребенка в целом. Реализовывался данный принцип с помощью применения недирективной игровой терапии, в которой психолог «отражает» чувства ребенка, его понимание происходящего, любые его действия. Цель недирективной игровой терапии — улучшить процессы самопонимания ребенка, привнести смысл в действия ребенка, фиксировать или маркировать для ребенка опре-

деленные социальные эталоны его действий. Психолог доносит до ребенка информацию о нем самом и дает «обратную связь» о том, что именно ему понятно в действиях ребенка. «Попаданием» в понимание и интерпретации поведения ребенка является его спокойный или удивленно-радостный взгляд в глаза психологу, улыбка, обращение внимания, желание обняться с психологом. Ребенок часто невербально, спонтанно, иррационально (не всегда сразу понятно для психолога) отыгрывает события, происходящие в семье через многочисленные игрушки и предметы в терапевтической комнате: берет утку со сломанным носом и куклу врача, разыгрывает сцену лечения (после того, как в течение недели мама капала в нос капли самой девочке) или берет дом, мужскую фигуру, стучит в дверь, имитирует вход в дом (перед приездом папы), позволяя психологу дополнить картинку фигурой маленькой девочки, которая его ждет. Расшифровать послания ребенка, помочь ребенку провести расстановки для понимания взаимосвязей и отношений между героями своих игровых историй, также является целью развивающих занятий с психологом.

Принцип системности: все мероприятия проводятся в системе, во взаимосвязи друг с другом. Непосредственная игровая терапия сочетается с другими видами занятий: разные части занятия посвящены развитию ребенка в сюжетно-ролевой игре (сюжеты из бытового опыта ребенка: покормить, повозить кукол и другие), игре с куклами из кукольного театра (для развития адекватной эмоциональности), физическим упражнениям (перекидывание мячика, игры-догонялки с постепенным введением правил типа «кошки-мышки», осознанного прохождения полосы препятствий), а также психологической релаксации в комнате с песочным рисованием и игрой по методике песочной терапии (*sand-play*).

Следующим принципом выделим принцип комплексности коррекционного подхода. Программа выстроена таким образом, что она реализует интеллектуальные, эмоциональные потребности ребенка: психолог следует за ребенком, при этом предоставляет познавательную, организованную для социализации среду, опирается на сильные, ресурсные возможности ребенка. Уходить из центра ребенок не хочет, в конце занятия расслаблена, с удовольствием вместе с игрушками и психологом сидит за столом и самостоятельно пьет чай.

Еще один принцип, которому мы также следовали — это принцип расширения социальной среды. Психолог проводит 3 занятия в неделю: одно — индивидуальное, второе в диаде с принимающим, эмоциональным ребенком 8 лет, третье в небольшой группе сверстников. Второй вариант показывает самые значительные результаты, прежде всего, в проявлении и закреплении положительных чувств и эмоций, что способствует формированию более продуктивных эмоциональных связей и отношений со значимыми окружающими. При этом потребность в увеличении контактов пока не наблюдается: в группе детей, сталкиваясь интересами с другими детьми (понравившаяся ребенку игрушка или постройка), все-таки больше фиксирует свое внимание на нереализованной собственной потребности (не дают игрушку), чем на желании сотрудничать или снискать внимание сверстника.

Итак, за 3 месяца занятий по 2—3 раза в неделю можно говорить о постепенной положительной динамике:

1) улучшение эмоционального фона, снижение внутренней тревоги, безапелляционной требовательности за счет появления адекватных обращений и форм социального контакта со значимыми людьми;

2) улучшение осознанности происходящего и целенаправленного поведения в привычной и систематически посещаемой среде;

3) усложнение игровых действий за счет отыгрыша личностно значимых ситуаций и снижения фиксации на отрицательных внутренних переживаниях в процессе недирективной игровой терапии.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — Москва : АПН РСФСР, 1956. — 167 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1996. — № 6.
3. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста : учебник для вузов / Д. Н. Исаев. — Санкт-Петербург : СпецЛит, 2001. — 464 с.
4. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. М. Костина. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 160 с.
5. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие / В. В. Лебединский. — Москва : МГУ, 1985. — 180 с.
6. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. — Москва : Междунар. пед. академия, 1994. — 366 с.

7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2007. — 143 с.
8. Панфилова, М. А. Игротерапия общения / М. А. Панфилов. — Москва, 2005. — 156 с.
9. Помощь детям с аутизмом «Цветы жизни». — Режим доступа: <http://www.fl-life.com.ua/wordpress/archives/1024> (дата обращения: 13.11.2014).
10. Психокоррекционные технологии. — Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-364574.html?page=8> (дата обращения: 18.11.2014).
11. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : Педагогика, 1978.

Л. И. Хафизова

О ПОНЯТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПОЗИТИВНОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

Что такое семья? Это, в первую очередь, дом, когда он полон родными и любимыми людьми, где ты можешь найти спокойствие и поддержку, где тебя любят, понимают и заботятся о тебе. Это фундамент, на котором строится вся наша жизнь. Мы все рождаемся в семье, а вырастая, создаем свою собственную семью. Так устроен человек и такова жизнь.

Р.В. Овчарова дала достаточно полное определение понятию «семья». «Семья — это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, а также малая группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью».

Функции семьи:

- 1) репродуктивная (биологическое воспроизводство населения и удовлетворение потребности в детях);
- 2) воспитательная (социализация молодого поколения);
- 3) хозяйственно-бытовая (поддержание физического здоровья, уход за детьми и престарелыми);
- 4) экономическая (экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных);
- 5) сфера первичного социального контроля (регламентация ответственности и обязательств между супругами, родителями и детьми, представителями старшего и среднего поколений);
- 6) духовного общения (развитие личностей членов семьи, их духовное взаимообогащение);
- 7) социально-статусная (предоставление определенного социального статуса членам семьи);
- 8) досуговая (организация досуга, взаимообогащение интересов);
- 9) эмоциональная (эмоциональная поддержка, эмоциональная стабилизация индивидов и их психологическая терапия).

В.Н. Дружинин полагает, что воспитание детей всегда и у всех народов было единственной специфической функцией семьи,

а остальные функции были лишь дополнительными и менялись на протяжении веков.

Традиционный христианский взгляд на брак и семью основан на понимании человека как созданного Богом существа, принадлежащего одному из двух полов (мужчина или женщина), которые в браке дополняют друг друга. Основными целями брака считаются рождение и воспитание детей, взаимная помощь и средство к укрощению плотского вожделения. Таким образом, рождение и воспитание детей, в понимании традиционного христианского брака, занимает особо важное место, а намеренный отказ от рождения детей из эгоистических побуждений считается грехом.

Семья как социальный институт возникла вместе с формированием общества, и процесс функционирования семьи обусловлен ценностно-нормативными регуляторами. Эти ценностные ориентации, нормы и установки представляют собой принятую в данном обществе исторически изменяющуюся форму отношений между мужчиной и женщиной, посредством которых они устанавливают их супружеские, родительские и родственные права и обязанности.

В отечественной психологии ценностные ориентации определяются через понятия отношения, отражения, установки (А.Г. Здравомыслов, Д.Н. Узнадзе, В.В. Сусленко, В.А. Ядов). Причем ценностные ориентации, являясь одним из базовых личностных оснований, включаются в более широкое понятие направленности личности (сюда относят доминирующие ценностные ориентации и установки).

Если человек определяет свою жизнь, исходя из своих жизненных приоритетов, то и семья, как комплекс, состоящий из отдельных личностей, тесно взаимосвязанных между собой родственными и эмоциональными отношениями, строит свое настоящее и будущее, основываясь на собственных ценностях. Выделяются три группы семейных ценностей:

1) ценности, связанные с супружеством (брак, равноправие супругов, доминирование одного из них, различные половые роли в семье, межличностные коммуникации между супругами, отношения взаимоподдержки и взаимопонимания супругов);

2) ценности, связанные с родительством (воспитание и социализация детей в семье);

3) ценности, связанные с родством (наличие родственников, взаимодействие и взаимопомощь между родственниками).

В первую очередь нас интересуют ценности, связанные с родительством. Если говорить в общем, то для любого человека личность другого является ценностью. В контексте семейных отношений приоритетной ценностью для родителей признается ребенок. Практически каждый человек когда-то должен становиться родителем. Жить без ребенка — не только скучно, одиноко и не интересно, но и не желательно, так как дети — наше будущее, в старости они будут заботиться о родителях. Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей в паре со своим супругом (супругой) формируются под влиянием различных факторов. Родительство играет значительную роль в жизни конкретной личности, и на протяжении всей жизни родитель остается значимой фигурой для человека. Родительство включает феномены материнства и отцовства.

Мы понимаем родительство как социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, а также представлений и убеждений относительно себя как родителя, которая реализуется во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Оно включает обоих супругов, которые решили дать начало новой жизни.

Одним из важных составляющих личностного развития в родительстве является психологическая готовность к нему как женщины, так и мужчины. Проблема психологической готовности к конкретным действиям являлась предметом изучения многих исследователей: Л. Битехтина, В. Дружинина, А. Ганюшкина, П. Гуревич. В. Дружинин, на наш взгляд, дал четкое определение данного понятия: «Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта деятельности на оперативное и долгосрочное выполнение конкретной деятельности». Это состояние помогает человеку успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, адекватно проявлять свои эмоции и чувства.

Готовность к позитивному родительству — это готовность родителей (отца и матери) к ответственному воспитанию ребенка после того, как он родится, к тому, чтобы быть ему родителями в течение всей его жизни. Но, стоит отметить, что эта совместная жизнь начинается гораздо раньше самого акта рождения. Есть определенная последовательность событий, которая приводит к

появлению и ребенка, и родителей. Выделяют критерии, по которым можно определить степень этой готовности к родительству:

1. Родители должны хотеть ребенка.
2. Родители должны не только хотеть, но и уметь заботиться о ребенке.
3. Будущая мама должна достичь эмоциональной автономии от своих родителей, иметь собственные ценности.
4. Важным и значимым критерием готовности к родительству является способность обеспечить ребенка.
5. Последнее, что немаловажно для родительской готовности, — это иметь позитивный опыт любви, полученный в своей семье. Если его нет, то нужно осознать и переработать негативный опыт, чтобы в душе не было обид на своих родителей.

Феномен материнства изучается в русле различных наук: истории, медицины, социологии, психологии. Материнство — это одна из социальных женских ролей, поэтому даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе, общественные нормы и ценности оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения.

Психологи утверждают, что от степени психологической готовности к материнству зависит то, как будет развиваться ребенок, какие черты характера у него сформируются, как будут складываться у него отношения с окружающими и т.д.

На фоне относительной изученности материнства в литературе отцу отводится второстепенная роль. Например, А.С. Спиваковская утверждает, что если говорить о воспитательной позиции отца, то следует отметить, что в своем формировании она немного отстает от позиции матери, поскольку наибольшую привязанность к своему ребенку отцы начинают чувствовать тогда, когда он уже подросток. Принятие роли отца играет важную роль в выполнении отцовских функций. Несмотря на то, что осознание себя отцом происходит преимущественно после рождения ребенка, различные аспекты принятия ребенка и себя как отца начинают складываться еще задолго до непосредственного взаимодействия с ребенком.

Таким образом, психологическая готовность к родительству — это психическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов мужчины и женщины, ожидающей ребенка, на успешное выполнение родительской функции.

Анализ результатов имеющихся исследований психологической готовности к родительству позволяет представить данное психологическое образование как структуру, состоящую из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Когнитивный компонент готовности к родительству проявляется в осознании мужчиной и женщиной родительских функций, понимании ценности ребенка, знании об интимной гигиене в период беременности, формировании образа ребенка, усвоении необходимой, полезной информации об уходе за ребенком, питании, наличии знаний о физическом и психическом развитии ребенка и т.п.

В содержание эмоционального компонента входят переживание беременности, радость ожидания рождения, гордость по поводу будущего статуса отца и матери, уверенность в благополучном исходе беременности, тревога за состояние плода и т.п.

Поведенческий компонент — чувствительность к шевелению плода (прислушиваются к нему, разговаривают с ним, дотрагиваются до живота), подготовка дома к приему ребенка, развитие умений и навыков по уходу за ребенком, подготовка к родам и т.п.

Для успешной реализации родительства как феномена все компоненты готовности к родительству должны иметь достаточный уровень развития к моменту рождения ребенка.

Библиографический список

1. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
2. Овчарова, Р. В. Психология родительства / Р. В. Овчарова. — Москва : Академия, 2005.
3. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. — Санкт-Петербург : Питер, 1999.

Л. Н. Цибух

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННАЯ ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Теоретический анализ психологической литературы показывает, что психологи в работе с детьми и подростками часто обращаются к разным методам психотерапии искусством, которые позволяют глубоко проработать проблему ребенка, как бы играючи. Чаще всего к таким методам относят арт-терапию, музыкотерапию, сказкотерапию (Копытин, 2003). Но арсенал методов психотерапии искусством постоянно пополняется, возникают все новые методы: кинотерапия, библиотерапия, фототерапия и др. К кинотерапии относят просмотр художественных, документальных и мультипликационных фильмов, но некоторые авторы (А.В. Прохоров, Н.Г. Семенова) выделяют мультипликационную терапию как отдельный метод.

В данной работе мы рассмотрим мультипликационную терапию как отдельный метод терапии искусством и определим особенности ее в работе с детьми и подростками.

Мультипликационная терапия — это уникальный метод, который можно применять в работе как с детьми, так и со взрослыми, как в индивидуальном консультировании, так и во время групповой работы. Мультфильмы мы часто воспринимаем как что-то веселое, интересное и несерьезное, а потому не относимся к их просмотру как методу работы над собой и своими проблемами. Именно поэтому предложение психолога просмотреть мультфильм может вызвать удивление у взрослого, но почти не вызывает негативной реакции ребенка. Такая реакция бывает у взрослых, которые не понимают, почему вместо решения проблемы их время тратят на «такую глупость». И как же они потом удивляются, что именно мультфильм дал им возможность увидеть свою проблему со стороны, понять основные причины возникновения, да и еще ненавязчиво натолкнул на способ ее решения. Конечно же, это чаще всего происходит лишь под руководством грамотного психолога, который удачно подбирает мультфильм, умело проводит параллели клиента с одним из героев, предлагает проанализировать увиденные варианты решения проблемы. Но более эффективно приме-

нение мультипликационной терапии все-таки в работе с детьми разного возраста.

Впервые мультипликационную терапию мы начали использовать во время работы психологом в детском центре «Молодая гвардия» в 2013 г. Особенностью работы психолога в детском центре является то, что дети приезжают лишь на 21 день, и за это время необходимо не только определить проблему ребенка, но и оказать необходимую помощь. Именно поэтому пришлось проанализировать действенность различных методов, выбирая наиболее эффективные для такого краткого промежутка времени. Кроме того, прилагались усилия к поиску метода, «универсального» относительно возраста детей, ведь иногда в одном отряде находились дети от 7 до 10 лет, от 10 до 14 лет и от 13 до 16 лет. Всем этим требованиям соответствовала мультипликационная терапия.

Работа с мультипликационными фильмами, их просмотр, согласно исследованиям Н.Г. Семеновой, учит ребенка: преодолевать собственные страхи; бороться с трудностями; с уважением относиться к другим; дружить; сочувствовать; положительно воспринимать себя; полноценно и эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Еще одним преимуществом применения мультипликационной терапии во время работы с детьми в детском центре стало то, что подбирая короткие мультипликационные фильмы, появилась возможность во время полуторачасового занятия применять и другие методы работы (ролевые и имитационные игры, дискуссии, разные коррекционные упражнения, работу с рисунками дельфинов и др.). Из-за ограниченности во времени, использовался лишь групповой просмотр мультипликационных фильмов с их дальнейшим обсуждением, т.е. пассивная мультипликационная терапия.

Поскольку в ДЦ «Молодая гвардия» отдыхают дети из многодетных, неполных или малообеспеченных семей, дети, которые проживают с опекунами или приемными родителями, дети-сироты, спектр проблем, с которыми приходится работать психологу, достаточно широкий. Это заниженная самооценка, неуверенность в себе, страхи, сложности с адаптацией, проблемы с родителями или опекунами, с ровесниками, братьями-сестрами и т.д. Под эти проблемы была создана «картотека» мультфильмов.

Так, например, если существует недоразумение с братьями-сестрами, можно использовать мультипликационный фильм «Тай-

ная служба Санты. Шалуны против пайнек» (2011). В нем речь идет о том, что старший ребенок часто недополучает внимания со стороны родителей, отвечает за действия младшего ребенка, из-за чего обижается (как на младшего ребенка, так и на родителей), не желает дружить с младшим братом (или сестрой). Просмотр данного мультфильма и дальнейшее обсуждение дает ребенку возможность понять, что родители его тоже любят. При этом для большей эффективности метода пути нахождения согласия с младшими детьми во время обсуждения мультфильма должны предлагать сами дети, без помощи психолога (можно применить мозговой штурм). Также для решения указанной проблемы можно посмотреть мультфильм «Барбоскины», серии «Любимый братик» и «Сама невинность» (последний подходит и для работы с проблемой детско-родительских взаимоотношений). Этот же мультфильм, но серия «Взрослый» дает возможность понять, почему младшие дети в семье часто хотят поскорее стать взрослыми.

Проблему детско-родительских взаимоотношений помогут наглядно увидеть и найти пути ее решения мультфильмы:

1) «Смешарики»: серии «Основной инстинкт», «Би-би и его папа», «Каникулы Би-би» (последние два желательно просмотреть вместе, а уже потом проводить обсуждение);

2) «Маша и медведь»: серии «Тяжело быть маленьким» и «Когда все дома»;

3) «Шепот сердца» (1995). Данный мультфильм больше подходит для просмотра с детьми подросткового возраста, поскольку освещает не только проблему взаимоотношений подростка с родителями, но и проблемы кризиса переходного возраста, первой любви. Психологу надо учитывать, что этот мультфильм довольно длительный, а дальнейшее обсуждение поднимает много актуальных для подросткового возраста проблем.

Во время работы с проблемами взаимоотношений с ровесниками можно использовать мультфильмы:

1) «Смешарики»:

– серия «Бойкот» раскрывает проблему общения с человеком, который «знает больше всех»;

– серия «Дар» дает возможность выйти на проблему трудностей в общении с окружающими человека, который чем-то существенным отличается от других;

– серия «Коллекция» позволяет определить, что такое дружба, каким должен быть настоящий друг и почему необходимо беречь дружбу;

2) «Барбоскины», серия «Опыт общения». Показывает, как тяжело, когда каждый занят собой и тебя никто не слышит;

3) короткометражные мультфильмы кинокомпании *Pixar* (больше подходят для работы с подростками):

– мультфильм «Толстый заяц» помогает понять проблемы полных детей и подростков, их чувства;

– мультфильмы «Даг. Специальная миссия» и «Переменная облачность» показывают, как тяжело быть непохожим на других, и как важно иметь друга;

– мультфильм «День и ночь» учит принимать себя и других такими, какие они есть;

– мультфильм «Мост» дает возможность понять, что умение объясниться — очень важная вещь.

4) «Кот Гром и зачарованный дом» (2014) раскрывает сразу несколько проблем: недоразумения с окружающими, дружбы, измены со стороны близкого человека, несоответствия ожиданиям других. Психологу надо учитывать, что этот мультфильм довольно длительный: полтора часа.

Конечно же, это не полный перечень мультипликационных фильмов, которые можно применять в работе с детьми и подростками по указанным проблемам. Его можно дополнять и дополнять, ведь мультфильмов так много, и каждый из них чему-то ненавязчиво учит.

Библиографический список

1. Копытин, Л. И. Тренинг по фототерапии / Л. И. Копытин. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 96 с.
2. Семенова, Н. Г. Международный проект «Мультитерапия» / Н. Г. Семенова. — Режим доступа: <http://detskiefantazii.ru/psihoterapiya-iskusstvom/mezhdunarodnyiy-proekt-multterapiya.html> (дата обращения: 17.12.2014).

Л. Г. Чеснокова, Б. Г. Мещеряков

ВЛИЯНИЕ СТЕПЕНИ ЗНАКОМОСТИ НА «ТОЧНОСТЬ» ОЦЕНОК ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ

Проблемы точности и правильности межличностных оценок обсуждаются в психологии личности, социальной психологии и психодиагностике с давних пор. При этом главное внимание большинства исследований сосредоточено на систематических различиях между само-оцениванием и оцениванием со стороны других («тебя-оцениванием», «тебя-описанием»). В данной работе «точность» межличностных оценок понимается только как степень их согласия (близости) с теми оценками, которые эксплицитно дает сам себе оцениваемый субъект (*self-other agreement*); в этом смысле высокая точность вовсе не означает правильности (валидности) тех и других оценок.

Проведенные ранее исследования межличностного восприятия показывают сложность этого явления и необходимость учета множества факторов. Прежде всего, необходима дифференциация самих личностных свойств, которые в разной степени доступны внешнему наблюдению и самонаблюдению. Кроме того, важно учитывать степень и характер знакомости оцениваемых субъектов и оценщиков. Вариантов много — это и мнения малознакомых третьих лиц, которые имели возможность некоторое время наблюдать поведение оцениваемых субъектов, и продолжительный прямой контакт в рамках одного коллектива, и оценки со стороны родственников и т.д. Наконец, большое значение имеет вопрос о том, какая именно внешняя информация делает доступным для наблюдателя определение личностных качеств? Невербальное экспрессивное поведение, включая жесты, движения тела и зрительный контакт, составляет один из типов сигналов, которые играют важную роль в этом процессе. Другой тип информации — фотография лица, содержащая зрительную статическую информацию. Очевидно, требуются многочисленные исследования, чтобы выявить и обобщить все подобные обстоятельства межличностного познания.

К примеру, одно из исследований *Berry* показывает, что наблюдатели способны определять личностные свойства на основе чисто внешних признаков, доступных только на фотографии

(Berry, 1991). Такого рода факты, конечно, не означают реабилитацию физиогномики, но заставляют современных исследователей беспристрастно проверять возможности физиогномического оценивания личности (Федосеевская, 2003; Юдин, 2006).

Замысел данного исследования состоял в том, чтобы по возможности охватить достаточно широкий круг факторов и условий межличностного оценивания. Варьируемыми в рамках этого исследования факторами являлись:

1. Группы оценщиков и, соответственно, оценок:

1.1. Субъекты, которые оценивают самих себя (само-оценки) — конкретно, это были студенты-первокурсники, которые составляли группу из 17 человек; эту группу можно называть целевой, так как ее члены станут объектами оценок других людей.

1.2. Те же субъекты, но дающие оценки друг друга в своей группе; эти оценки в дальнейшем рассматриваются как оценки в условиях наиболее высокого знакомства с целевыми субъектами, поскольку они основаны на знакомстве в течение нескольких месяцев в рамках одного коллектива.

1.3. Небольшая группа студентов другого курса того же университета и того же направления, к которому относится и целевая группа; степень знакомства с целевой группой здесь не слишком высокая, но и не нулевая; такое знакомство можно было бы характеризовать как случайное; в процедуре оценивания использовались фотографии целевых субъектов, что снимало вопрос об идентификации объекта оценки по имени и фамилии.

1.4. Небольшая группа людей, совершенно не знакомых с целевыми субъектами и основывающая свои оценки исключительно на наблюдении фотографий целевых субъектов.

2. Диапазон оцениваемых черт:

2.1. 30 субшкал, входящих в личностный опросник «Большая пятерка (БП)», на основе которых можно было укрупненно определить 5 личностных черт — нейротизм, экстраверсию, открытость, доброжелательность и сознательность (Мещеряков и др., 2014).

2.2. Физические качества личности, такие как привлекательность, здоровье и атлетичность; все эти свойства по сравнению с психологическими обладают значительно более высокой доступностью для внешнего наблюдения, в том числе по фотографии.

2.3. Свойства из категории способностей и достижений — это математические способности, речевые способности и успеваемость.

мость. Важно отметить, что для успеваемости мы имели возможность сравнить субъективные оценки разных групп оценщиков с реальными «объективными» оценками академического успеха.

2.4. Два социально-психологических свойства, которые однозначно не входят в 5-факторную модель личность — стремление к власти (властность) и стремление нравиться.

Всего количество оцениваемых свойств составляет 38, а при переходе к 5-факторному представлению личностных свойств — 13.

3. Отметим еще один пункт методики исследования, вносящий в число факторов еще одно измерение. Все внешние оценщики целевых субъектов определяли некоторым образом свою потенциальную межличностную дистанцию по отношению к оцениваемым субъектам. Таким образом, появлялась (и реально использовалась) возможность определить роль фактора пристрастности в оценивании разных качеств личности, то есть возможность сравнить оценки симпатизирующих и несимпатизирующих оценщиков.

Основной целью этого исследования являлось проведение эмпирического анализа точности оценки личностных качеств в зависимости от степени знакомства и межличностной дистанции. Основная гипотеза состояла в том, что 1) точность тебя-оценок в целом должна повышаться со степенью знакомости; 2) точность тебя-оценок не является одинаковой для всех личностных свойств, и зависит от ряда характеристик оцениваемых свойств (наблюдаемость, оценочность — значимость черты для самого человека), а также зависит от межличностной дистанции с объектом оценки.

Эффект знакомости подтвержден в целом по всему массиву оцениваемых свойств, подтверждение данной гипотезы можно увидеть на рис. 1.

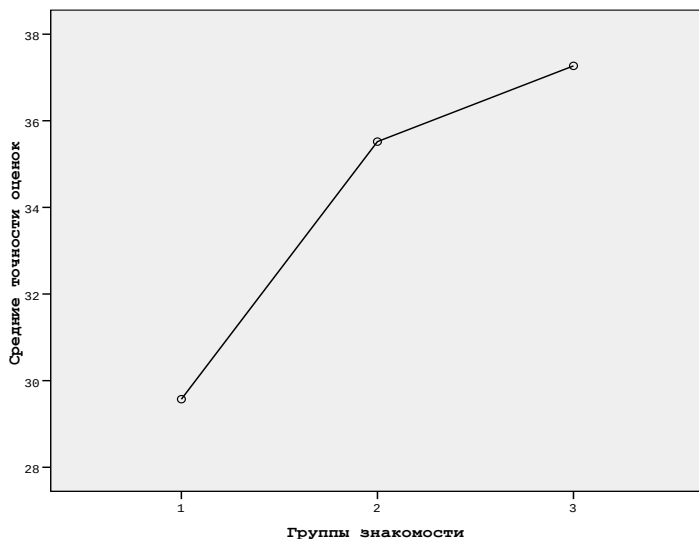


Рис. 1. Средняя точность оценок в зависимости от степени знакомости в целом по всем субшкалам: 1 — группа однокурсников (сокурсники), 2 — группа другого курса, 3 — полностью незнакомые

В целом по 39 субшкалам самую высокую точность (наименьшую сумму квадратов разностей) показали сокурсники ($M_1 = 28,77$, $SD = 36,03$), она статистически значимо отличается от точности оценок студентов другого курса ($M_2 = 34,58$, $SD = 38,84$; $t = -3,59$, $df = 545$, $p < 0,001$) и группы совершенно незнакомых людей ($M_3 = 35,70$, $SD = 37,99$; $t = -4,00$, $df = 545$, $p < 0,001$). Различия в точности оценок двух групп, имевших дело с фотографиями, статистически не значимы. Таким образом, ожидаемый эффект знакомости суммарно по всем чертам теперь не вызывает сомнения.

Точность тебя-оценок (со стороны наблюдателей) сильно варьирует в зависимости от характера свойства. Например, сокурсники точнее оценивают Экстраверсию, чем Нейротизм (фактор наблюдаемости); ряд черт в силу их личностной значимости (фактор оценочности) завышаются или занижаются при самооценивании (например, речевые способности, атлетичность, здоровье), что видно на рис. 2.

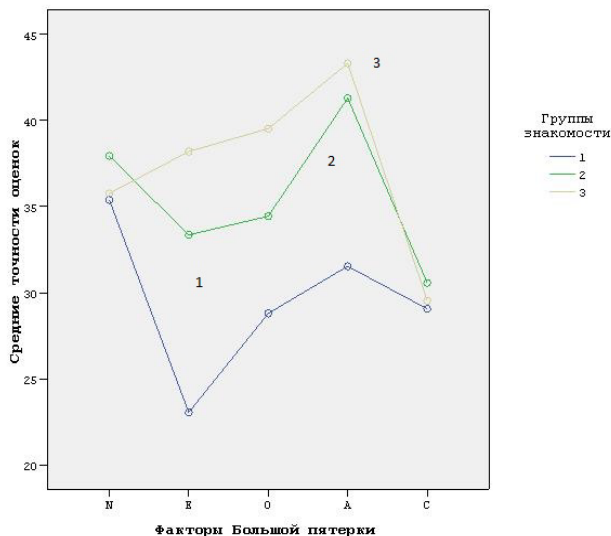


Рис. 2. Средняя точность оценок в трех группах знакомости для разных факторов БП (группы знакомости те же, что на рис. 1)

В первой группе оценщиков есть значимое различие ($p < 0,05$) в точности оценивания Нейротизма (N) и Экстраверсии (E): $M(N) = 35,39$ ($SD = 43,93$) и $M(E) = 23,06$ ($SD = 32,26$), т.е. Экстраверсия оценивается более точно, чем Нейротизм, что согласуется с гипотезой о влиянии наблюдаемости черт личности, поскольку, согласно модели *Vazire* (2010) и точке зрения *John* и *Robins* (1993), Экстраверсия считается чертой с высокой наблюдаемостью, а Нейротизм — с низкой.

Во второй группе маргинально значимое различие ($p = 0,068$) в точности обнаружено для факторов Доброжелательности (A) и Сознательности (C): $M(A) = 41,29$ ($SD = 37,69$) и $M(C) = 30,57$ ($SD = 29,80$), т.е. точность оценки Сознательности выше, чем Доброжелательности.

Таким образом, в двух группах с наименьшей знакомостью (и оценивавших личностные черты по фотографиям) наиболее точно оценивался фактор Сознательности, а хуже всего — Доброжелательность; в то время как в группе сокурсников точнее всех оценивалась Экстраверсия, а с наименьшей точностью — Нейротизм.

Последним пунктом нашего опросника была шкала с крайними позициями: «Я хотел/хотела бы сидеть с ним/ней за одной партой» и «Я не хотел/хотела бы сидеть с ним/ней за одной партой». Благодаря этой шкале, назовем ее «шкала межличностной дистанции», существовала возможность определить в группе оценщиков тех, кто симпатизирует и не симпатизирует оцениваемому субъекту. Поэтому мы могли выяснить, зависят ли оценки личности от личного отношения к ней. Такой анализ был проведен для группы сокурсников, чьи личные отношения основываются на достаточно длительном опыте взаимодействия с оцениваемой личностью. Анализ данных подтвердил существенную роль фактора межличностной дистанции между оцениваемым и оценивающими субъектами. Более «близкие» оценщики оказываются более точными, чем «далекие».

В дальнейшем исследовании по социальной перцепции мы планируем охватить еще больше факторов, влияющих на межличностное восприятие и оценку.

Библиографический список

1. Мещеряков, Б. Г. Опросник национального характера: влияние размера выборки на результаты / Б. Г. Мещеряков, Ю. Аллик, А. Е. Алямкина // Психологический журнал университета «Дубна». — 2014. — № 2. — С. 1—9. — Режим доступа: <http://psyanima.ru/journal/2014/2/2014n2a1/2014n2a1.pdf> (дата обращения: 05.01.2015).
2. Федосееенкова, С. М. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по фотоизображению его лица : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. М. Федосееенкова. — Москва, 2003. — 28 с.
3. Юдин, Н. Ю. Физиогномические параметры в психологической диагностике характеристик личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Ю. Юдин. — Москва, 2006.
4. Berry, D. S. Accuracy in Social Perception: Contributions of Facial and Vocal Information // Journal of Personality and Social Psychology. — 1991. — V. 61, № 2. — P. 298—307.
5. Vazire, S. Who knows what about a person? // Journal of personality and social psychology. — 2010. — V. 98, № 2. — P. 281—300.

Г. В. Черняева

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНДЕКСА МАКРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА В СОЦИАЛЬНОМ УПРАВЛЕНИИ

Современная социальная психология выполняет ряд важнейших функций, имеющих высокую социальную значимость: просветительскую, воспитательную, мотивирующую, консультативную, функции социально-психологической поддержки и др. Тем не менее, в III тысячелетии возможность реализации социальной психологией социальных функций, в частности, участие в конструировании социальных практик и социальном управлении могло бы быть гораздо более значимым. Основаниями для такого вывода являются:

- большое социальное внимание к психологии: рост научно-популярных изданий и интереса к ним среди широкого круга читателей; лавинообразный рост числа телепередач по проблемам общения, конфликтов, семейных отношений, выбора моделей поведения в различных социальных ситуациях и т.д.;
- введение в программы профессиональной подготовки высшего профессионального образования социально-гуманитарной направленности ряда психологических дисциплин, в том числе социальной психологии;
- увеличение числа научных диссертаций по смежным с социальной психологией областям научного знания;
- разработка методик расчета показателей с «социально-психологическим уклоном»: индекс счастья, индекс благополучия населения и др. (Балацкий, 2005);
- активная разработка тестового диагностического и иного методологического социально-психологического инструментария для сбора и интерпретации эмпирической информации.

Нереализованность практического потенциала социальной психологии во многом связана с тем, что многие социально-психологические инструменты остаются не в полной мере востребованными. Так, значительный вклад в совершенствование методов социального управления российским обществом могли бы внести научно-прикладные социально-психологические исследования, в частности, на основе разработанного А.В. Юревичем, Д.В. Уша-

ковым и И.П. Цапенко оригинального методологического инструментария, позволяющего при помощи количественных измерений осуществлять сравнительный анализ уровня и динамики развития различных государств. Авторы разработки пришли к выводу, что едва ли можно считать благополучной страну, «где ВВП растет, а численность населения ежегодно сокращается» и что достижение важных экономических целей «само по себе не обеспечивает главной задачи любых реформ — *повышения благополучия граждан*» (Юревич, Ушаков, Цапенко, 2007).

Суть предложенной этими авторами *методики анализа психологических и социально-психологических показателей* заключается в вычислении на основе статистических данных шести первичных и двух вторичных индексов, которые являются базой расчета итогового *композитного индекса макропсихологического состояния общества (КИМС)*:

Композитный индекс макропсихологического состояния общества включает:					
вторичный индекс психологической устойчивости общества включает:			вторичный индекс социально-психологического благополучия общества включает:		
3 первичных индекса:			3 первичных индекса:		
индекс смертности от заболеваний нервной системы и органов чувств	индекс смертности от самоубийств	индекс заболеваемости психическими расстройствами	индекс устойчивости семьи	индекс смертности от убийств	индекс социального сиротства

Первичные индексы представляют собой нормализованные оценки показателей в баллах от 1 до 10 и рассчитываются по формуле:

$$Y = 9 \frac{V_{\max} - V_y}{V_{\max} - V_{\min}} + 1,$$

где V_y — значение конкретного показателя для страны за определенный год, $V_{\max}$ — максимальное значение показателя среди стран данной группы в течение рассматриваемого периода, $V_{\min}$ — мини-

мальное значение соответствующего показателя в указанном международном контексте (Юревич, Ушаков, 2007).

Расчеты динамики композитного индекса макропсихологического состояния для ряда стран, проведенные авторами методики, свидетельствуют о том, что психологическое состояние российского общества «постоянно ухудшалось с 1991 по 1994 г., затем ежегодно улучшалось до 1998 г., впоследствии вновь ухудшалось до 2002 г., после чего обнаружило тенденцию к улучшению» (Юревич, Ушаков, 2007).

Сопоставление психологического состояния России с психологическим состоянием других стран продемонстрировало, что в данном плане мы уступаем не только государствам Западной Европы, но и таким странам, как Украина и Беларусь. Так, в 2005 г. значение композитного индекса макропсихологического состояния общества составляло: в России **4,31** балла; на Украине — **5,54**; в Польше — **6,51**; в Венгрии — **6,73**; в Беларуси — **6,76**; во Франции — **7,37**; в Германии — **7,89**; в Великобритании — **8,27**; в Швеции — **8,31** (Юревич А.В., Ушаков Д.В., 2007).

На наш взгляд, предложенная методика расчета КИМС имеет ряд важных преимуществ, в том числе:

- КИМС включает важнейшие объективные показатели важнейших аспектов и экзистенциальных показателей жизнедеятельности общества;
- расчеты КИМС обеспечивают данными для сравнительного исследования развития территорий в динамике;
- расчеты выстраиваются на основе официальных статистических данных. Поскольку все современные развитые и многие развивающиеся страны ведут систематический и достаточно полный статистический учет и публикуют данные официальной статистики, то расчет КИМС практически не вызывает затруднений за исключением проблем задержек с публикацией официальных ежегодных статистических данных. Очевидно, что аналогичную статистическую информацию имеют и многие территориальные образования, поэтому их результаты также могут стать объектом исследований с применением КИМС;
- расчеты первичных индексов выполняются с учетом всех современных научных требований: предусмотрено введение коррективов с учетом уровня развития экономики: принимаются во вни-

мание значение конкретного показателя для страны за определенный год, а также максимальное и минимальное значения показателя среди стран данной группы в течение рассматриваемого периода.

Сравнительный анализ уровня и динамики развития различных государств, территорий, регионов, областей, автономных округов, районов, административных округов и других территориальных образований на основе расчета КИМС позволит:

- более объективно выявлять государства (регионы, территории) — ориентиры развития с учетом фактора социально-психологического благополучия населения;
- выявлять неблагополучные в социально-психологическом отношении территориальные образования страны; определять ключевые факторы неблагополучия;
- включать в критерии оценки результатов деятельности руководителей территориальных образований социально-психологические показатели развития управляемых ими территорий и предоставлять объективные основания для оценки и принятия значимых кадровых решений;
- включать в должностные инструкции и регламенты руководителей территориальных образований *принципы и нормы* управления с учетом социально-психологических факторов, повышая тем самым *реальную ответственность* руководителей территориальных образований за результаты их деятельности; нацеливать руководителей на повышение уровня своей социально-психологической компетентности (Черняева, 2014).

Библиографический список

1. Балацкий, Е. Ф. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения. — 2005. — № 4. — С. 42—52.
2. Черняева, Г. В. Необходимость формирования социально-психологической компетентности личности в системе гражданского образования // Гражданское образование: сущность, проблемы, перспективы (Материалы конференции 19 ноября 2014 г.). — Москва : Издатель Воробьев А.В., 2014. — С. 174—177.
3. Юревич, А. В. Макропсихология как новая область психологических исследований / А. В. Юревич, Д. В. Ушаков // Вопросы психологии. — 2007. — № 4. — С. 3—15.

4. Юревич, А. В. Количественная оценка макropsychологического состояния современного российского общества / А. В. Юревич, Д. В. Ушаков, И. П. Цапенко // Психологический журнал: Т. 28. — 2007. — № 4. — С. 23—34.

М. Г. Чухрова, О. А. Белобрыкина

АНКЕТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ РЕБЕНКА К ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМ НАРУШЕНИЯМ¹⁹

В ситуации глобально-кризисных изменений, которыми характеризуется современное общественное развитие, особую актуальность приобретает проблема здоровья подрастающего поколения. По данным клинических, психологических исследований и прецедентов психотерапевтической практики (Антропов, 2002; Белобрыкина, 2002; Чухрова, 2010), с каждым годом возрастает количество детей, состояние здоровья которых можно охарактеризовать как пограничное. Эти состояния зачастую носят латентный характер, их распознавание затруднено для категориального аппарата нозологической парадигмы, что не дает оснований для назначения лечебных процедур и своевременного вмешательства психологов, дефектологов, педагогов.

В общем объеме фиксируемых отклонений в состоянии здоровья детей значительная доля принадлежит психосоматическим нарушениям эмоционального генеза (Исаев, 2005), к числу которых относят психогении — соматические и поведенческие расстройства личности. Считается, что субъективное состояние ребенка опосредовано спецификой окружающей его обстановки (Белобрыкина, 2002; Исаев, 2005; Хаснулин, 2010), причем в качестве наиболее существенного фактора влияния рассматриваются искаженные отношения в системе реальных межличностных связей, в первую очередь, со значимыми взрослыми — родителями.

С клинической точки зрения, переживания ребенка, инициируемые дисфункцией детско-родительских отношений, представляют собой состояние предболезни: то, что еще не стало заболеванием, но уже перестало быть здоровьем (Антропов, 2002; Исаев,

¹⁹ Работа выполнена в рамках гранта ФГБУ «Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере» (Направление Н 2. «Медицина будущего». Тематическое направление «Детская медицина (современная школа)»). Номер государственного контракта № 10301p/18110 от 21.05.2012 г.

2005). Полученный в детском возрасте негативный опыт способствует возникновению у ребенка трудностей в вербализации собственных переживаний, провоцирует появление симптоматики аффектогенных соматических расстройств (Белобрыкина, 2002; Чухрова, 2010).

Первичная манифестация симптоматики эмоциональных расстройств социального генеза наблюдается в старшем дошкольном возрасте, поэтому для оказания детям своевременной психологической помощи чрезвычайно важно раннее выявление всех возможных предпосылок, способствующих возникновению психосоматических нарушений. Однако в современной диагностической практике недостаточно верифицированных методов, позволяющих получить комплекс сведений клинического, неонатологического, педиатрического, психологического, педагогического характера, отражающих предрасположенность ребенка к формированию психоэмоциональных нарушений.

Для восполнения этого пробела нами разработана анкета для родителей детей дошкольного возраста «Здоровье моего ребенка», направленная на получение фактических диагностических данных о психосоматическом состоянии и степени эмоционального благополучия ребенка. В содержание анкеты включены вопросы, в совокупности позволяющие выявить специфику развития ребенка в онтогенезе и его предрасположенность к формированию психосоматической патологии.

Анкета разработана в двух вариантах — для отца (74 вопроса) и для матери (84 вопроса) дошкольника. Содержание вопросов основано на учете физиологических, психологических и педагогических функций каждого из родителей, исходит из представленных и охарактеризованных в научной литературе (Антропов, 2002; Исаев, 2005; Хаснулин, 2010) патологических паттернов, влияющих на психосоматическое здоровье ребенка.

Анкета позволяет выявить такие психогенные и деструктивные факторы семейного воспитания, как:

- 1) нарушение диады «мать — ребенок», в том числе отклонения в период грудного вскармливания, недостаток материнской любви, ласки;

- 2) не соответствующий требованиям режим дня ребенка, в том числе отсутствие учета его индивидуальности;

3) неадекватные социальным, психологическим (возрастным, индивидуальным) и педагогическим требованиям воспитательные приемы, используемые родителем по отношению к ребенку;

4) отсутствие необходимых условий и средств для организации игровой, творческой и самостоятельной деятельности ребенка;

5) создание родителем односторонней аффективной привязанности;

6) отсутствие единого подхода к воспитанию ребенка («неровное» воспитание);

7) отсутствие эмоционально теплых, доверительных и непосредственных отношений с ребенком (феномен «холодного дома»);

8) нежеланность ребенка, постоянное проявления в отношениях с ним чувств раздражения и недовольства, неадекватные требования к нему (гиперсоциализация, гиперопека, попустительство);

9) напряженность отношений в семье, конфликты и отсутствие взаимопонимания, настраивание ребенка против другого родителя;

10) эгоизм и себялюбие родителя в ущерб эмоциональной отзывчивости, заботе и любви к ребенку;

11) отдаление от ребенка, недостаточная эмоциональная отзывчивость или аффективная лабильность, передача ребенка кому-либо (на воспитание бабушке, на перевоспитание друзьям, знакомым);

12) принципиальность ради принципиальности, формализм, отсутствие искренности и непосредственности в семейных отношениях;

13) жестокость, злость, перенос раздражения на ребенка как на источник всех бед и неблагоприятных ситуаций;

14) предубежденность, нетерпимость и непримиримость в отношениях с ребенком, бескомпромиссная борьба с проявлениями кажущегося у него своеволия и упрямства;

15) отсутствие своевременной помощи и поддержки ребенку в трудные периоды его жизни в силу личных амбиций, эгоизма;

16) использование в качестве оправданий собственной родительской несостоятельности системы контраргументации (чрезмерная занятость, внешняя обстановка, стрессы, конфликты, собственное нервное состояние и пр.).

В анкету также включены утверждения и вопросы анамнестического характера, касающиеся собственно психосоматиче-

ских проблем, при выявлении которых можно с уверенностью прогнозировать уровень опасности психосоматических нарушений.

Анализ данных анкетирования осуществляется посредством определения средних значений по параметрам:

- перинатальное и раннее развитие ребенка;
- время пребывания родителя с ребенком;
- отношение к ребенку, его индивидуально-личностным характеристикам;
- проявление психосоматической симптоматики (или наличия зафиксированного психосоматического заболевания).

Подводя краткий итог, отметим, что апробация анкеты осуществлялась на выборке из 100 полных семей, воспитывающих детей дошкольного возраста. Для определения степени достоверности ответов родителей отдельные сведения, полученные в процессе анкетирования, сопоставлялись с анамнестическими данными, представленными в медицинских картах ребенка. В целом полученные результаты показали высокую информативность анкеты в определении особенностей актуального психосоматического состояния и эмоционального благополучия ребенка, в выявлении у него предрасположенности к формированию психосоматической патологии.

Библиографический список

1. Антропов, Ю. Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 560 с.
2. Белобрыкина, О. А. Феноменология депривационного развития личности в детском возрасте // Философия образования XXI века. — 2002. — № 4. — С. 162—168.
3. Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 400 с.
4. Хаснулин, В. И. Психология здоровья : учеб. пособие / В. И. Хаснулин, М. Г. Чухрова. — Новосибирск : Альфа Виста, 2010. — 312 с.
5. Чухрова, М. Г. Анализ психической сферы дошкольников с задержкой психического развития, проживающих в условиях детского дома / М. Г. Чухрова, А. В. Буркова // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 5. — С. 190—193.

О. В. Ширшова

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ИГРЫ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА

Игра как особый вид деятельности не только человека, но и животных, попала в поле зрения философов, педагогов и психологов очень давно. Создавались многочисленные теории игры. Среди западных теорий наиболее известны такие, как теория Ф. Шиллера, К. Грооса, Ф. Бойтендайка, З. Фрейда, Ж. Пиаже. В отечественной психологии большой вклад в понимание игры и ее роли в психическом развитии ребенка внесли П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.П. Усова. Целостная и наиболее разработанная концепция игры принадлежит Д.Б. Эльконину. Его фундаментальная работа «Психология игры» на сегодняшний день служит опорой для разработки новых взглядов на игру ребенка. Исследования С.Л. Новоселовой, Н.Я. Михайленко, Е.О. Смирновой, Н.Г. Салминой, А.С. Спиваковской, Л.И. Элькониной развивают концепцию Д.Б. Эльконина.

В современном обществе стремительно происходят значительные технологические изменения, что находит отражение во всех сферах человеческой жизни, в том числе и в детской игре. Детские игры стали существенно изменяться под влиянием «благ» цивилизации — мультфильмов, рекламы, компьютерных игр и других источников массовой информации. Кроме того, в последнее время общество направило свое внимание на опережающее развитие личности ребенка. Появился запрос родителей и образовательных инстанций на введение в систему дошкольного образования всевозможных видов развивающих занятий. Данное обстоятельство привело к тому, что время, отведенное ребенку на свободную игру, существенно сократилось. И это не могло не повлиять на ее содержание и структуру.

Коренные изменения произошли с игровым материалом, наполнившим полки современных магазинов (различные трансформеры, куклы Барби, вампиры, монстры, «братсы» и т.п.). Скачок в развитии электронной промышленности привел к тому, что жизнь современного ребенка стала изобиловать компьютерными играми различного рода.

В результате всего вышеперечисленного игра стала претерпевать значительные изменения, на что не могли не обратить внимания педагоги, психологи, воспитатели детских садов и даже сами родители. Было отмечено, что дети стали меньше играть, игра постепенно уходит из детской субкультуры, ее место занимают другие формы деятельности, большинство из которых хоть и несут немалую пользу для детского развития, но никак не могут заменить тех функций, что выполняет игра.

Подобная ситуация делает необходимым выявление места и роли игровой деятельности детей в современной системе дошкольного образования, что стало проблемой данного исследования.

В настоящем исследовании проверялась гипотеза о том, что на содержание игры современных детей оказывает влияние индустрия игрушек, содержание мультфильмов, рекламных роликов и других информационных источников. Выдвинуто предположение, что структура игры имеет собственную внутреннюю логику существования. Однако ее развертывание зависит от игрового времени: чем меньше времени для игры, тем более упрощенной является ее структура²⁰.

Частные гипотезы исследования:

1) особенностью игр современных детей является редкое использование неоформленных предметов, т.к. современная игровая индустрия предоставляет ребенку оформленные предметы в уменьшенном масштабе и тем самым не способствует проявлению воображения ребенка в игре;

2) происходит явная дифференциация игр девочек и мальчиков под влиянием просмотра мультфильмов;

3) при дефиците времени игровые действия сводятся к манипуляции с игровым материалом, при наличии свободного времени игра приобретает развернутый двухтактный характер, включающий в себя ситуацию «вызов-ответ».

²⁰ За основу мы взяли структуру игры, выделенную Л.И. Элькониновой. Она отмечает, что игра приобретает полную форму только тогда, когда имеет две части (такта) — вызов и отклик на него. Каждый такт связан со своим семантическим полем; между полями существует пространственно-временная граница. Сюжет строится как переход от первого такта ко второму, от одного времени/пространства к другому (Эльконинова, 2004).

Методы исследования: включенное наблюдение в качестве стажера в детском саду; анализ индивидуальных случаев; опрос родителей и детей.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка — детский сад № 18 «Мишутка», г. Дубна. В выборку также вошли 64 дошкольника (30 девочек, 34 мальчика), средний возраст детей составил 5 лет. Дети посещали разные детские сады г. Дубна: «Росинка», «Мишутка», «Сказка», «Золотой ключик».

Ход исследования и его результаты. Первое пилотажное исследование включало в себя анализ и описание тех игр и игрушек, которые на сегодняшний день востребованы в обществе. На этом этапе исследования был осуществлен сбор данных об игровом материале детей дошкольного возраста с помощью беседы с родителями и детьми. Были проанализированы игрушки и игровые пособия на полках современных магазинов в г. Дубна («Кораблик», «Дочки—сыночки», «Телега», “*Babyland*”).

Ассортимент, предоставляемый современной индустрией игрушек, весьма многообразен. Отметим наиболее важные особенности игровой продукции, появившиеся буквально в последнее десятилетие. Во-первых, большинство игрушек стало максимально детализировано и приближено в своем изображении к реальным предметам. Во-вторых, появилось много игрушек, имитирующих предметы быта, использующихся в обиходе взрослыми. В-третьих, появилось множество игровых предметов, которые скорее подавляют, чем разворачивают собственную активность ребенка. Так, например, в различных наборах, где нужно что-то склеить, слепить, сконструировать и так далее, содержатся уже готовые формы, с которыми ребенку остается сделать только одно или пару действий. Надо сказать, что изобилие таких товаров ограничивает развитие ребенка. Ребенок, используя их, лишается возможности в полной мере проявить свои способности, проявить фантазию. По словам В.В. Абраменковой: «Изготовление игрушек собственными руками при участии взрослых — одно из самых перспективных направлений. Игрушки — изделия художественных промыслов, игрушки, сделанные руками детей, являются средством культурно-эстетического развития ребенка, формирования его личности» (Абраменкова, 2008, с. 152). Наводнение же игровой продукции предметами-копиями реального мира, приводит к тому, что у детей от-

падает необходимость использовать в своих играх предметы-заместители. Как указывал Л.С. Выготский, функция замещения имеет очень важное значение для психического развития ребенка (Эльконина, 2004, с. 65). Существующее положение дел на рынке игрушек только на первый взгляд кажется благоприятным. Их большой ассортимент на прилавках предоставляет родителям широкую свободу выбора, но в то же время увеличивается вероятность, что этот выбор будет неправильно сделан, ибо он чаще определяется модными тенденциями, чем учетом духовно-нравственного смысла игрушки. В.В. Абраменкова отмечает: «Игрушка программирует особым образом поведение ребенка. И важно понимать, как воздействует игрушка и что за программу она несет. Поскольку есть добро и зло, идеал и антиидеал, игрушка может быть и антиигрушкой» (Абраменкова, 2005, с. 149). Поэтому очень важно, чтобы выбор родителей игровой продукции для своих чад был осознанным и происходил с учетом тех последствий, которые может вызвать «запрограммированная» игрушка.

В ходе первого пилотажного исследования был осуществлен сбор данных об игровом материале современных дошкольников посредством беседы с родителями и детьми, а также велось наблюдение за тем, какие игрушки родители покупают своим чадам. В результате обработки полученных данных было выявлено, что есть более и менее популярные игрушки (куклы Барби и их подвиды, техника и конструкторы). Лидирующие позиции занимают творческие наборы и развивающие игры, что подтверждает существующую в обществе ориентацию на умственное развитие ребенка.

Опрос детей позволил выявить гендерные предпочтения игрушек. Девочки выбирают образные игрушки — куклы, животных, персонажей из мультфильмов, ориентированных на девочек и т.п.

Сравнительно малый интерес и у мальчиков, и у девочек вызывают дидактические игры. По-видимому, это связано с тем, что они являются составной частью занятий, которыми теперь заполнен день дошкольника. На остальные игры у ребенка остается сравнительно мало времени, поэтому они и вызывают у него больший интерес.

Третий этап исследования проходил на базе детского сада № 18 «Мишутка» и подразумевал включенное наблюдение за деятельностью дошкольников в условиях детского сада. В процессе включенного наблюдения велся хронометраж всех видов деятель-

ности дошкольников. В результате были собраны эмпирические данные, которые подверглись качественному и количественному анализу.

В протоколе фиксировались следующие данные:

- возраст детей;
- вид деятельности;
- время, затраченное на данный вид деятельности;
- игровые предметы, которые дети используют в игре (оформленные/неоформленные);
- речевые высказывания детей в игре;
- игровые действия детей;
- спонтанная речь детей, обращенная к психологу-стажеру.

Анализ тем и содержания игр, зафиксированных в период наблюдения, показал, что есть наиболее популярные темы игр дошкольников, которые непосредственно связаны с просмотренными мультфильмами: «Трансформеры», *“Winks”* и *“My little pony”*. Дети часто заимствовали сюжет из мультиков и переносили его в свои игры.

Таким образом, мы видим, что ситуация существенно изменилась по сравнению с тем, что описывалось психологами прошлого века. Если раньше дошкольники отражали в своих играх различные стороны социальной жизни, реальные взаимоотношения, которые они наблюдали у взрослых, то теперь на лидирующих позициях оказываются игры, где ребенок берет на себя роль вымышленного персонажа, соответственно и отношения, которые он проигрывает, являются вымышленными.

Выводы. Качественный и количественный анализ полученных данных позволил сделать вывод о правомерности выдвинутых гипотез — как общей, так и частных. Игра современного дошкольника действительно испытывает на себе влияние современных мультфильмов, рекламных роликов, компьютерных игр и других источников массовой информации. Из всех игр, зафиксированных в течение периода наблюдения, число тех, что возникли под влиянием просмотра мультфильмов самое большое. Было отмечено, что даже с переходом от игры к другим видам деятельности, протекающим в свободной форме, некоторые дети продолжают общаться друг с другом, исходя из роли персонажа мультфильма, принятой

на себя в игре. Этот факт также подтверждает сильное влияние всего вышеперечисленного на деятельность дошкольников.

Выявлена зависимость структуры игры от времени. Развернутая форма игры, включающая ситуацию «вызов — ответ», наблюдалась только в тех случаях, когда на игру было отведено 25—30 минут и более. В ситуациях, когда в распоряжении детей было 10—15 минут, игра сводилась к обычным манипуляциям с игрушками, дети редко пытались организовать совместную игру. Если же делались такие попытки, то игра сворачивалась в силу объективных причин (начинались занятия, сборы на прогулку и т.п.).

Подтвердились и частные гипотезы. Было выявлено, что дети в игре редко прибегают к замещению одних предметов другими. Число оформленных предметов превышает неоформленные. В играх детей была обнаружена относительная дифференциация игр мальчиков и девочек, обусловленная просмотром разных мультфильмов (девочки — *My little pony*, мальчики — трансформеры и бентен).

Исследование показало, что игра сохраняется в жизни современных дошкольников, несмотря на ряд неблагоприятных обстоятельств, связанных с режимными моментами в детском саду и интенсивной подготовкой к школе, индустрией игрушек и отсутствием в распоряжении детей неоформленных предметов, доступностью средств массовой информации и привлекательностью зарубежных мультфильмов и т.п.

Библиографический список

1. Абраменкова, В. Осторожно: антиигрушка! Родителям об играх и игрушках // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4. — С. 98—108.
2. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства : учебное пособие / В. В. Абраменкова. — Москва : ПЕР СЭ, 2008. — 431 с.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—68.
4. Эльконина, Л. И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. — 2004. — № 1. — С. 68—79.

Л. И. Шрагина

ФУНКЦИЯ «СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ» В СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ

Переход неклассической психологии из науки «о том, как из объективного искусства, из мира орудий производства, из мира всей промышленности рождается и возникает субъективный мир отдельного человека» (Эльконин, 1989, с. 478) на постнеклассическую стадию усугубил противоречия между новыми результатами, получаемыми эмпирическим путем, и сложившейся системой знаний. Так как сама природа психического междисциплинарна, то психология потребовала и соответствующего междисциплинарного методологического аппарата исследования, что вернуло ученых к системному подходу (СП), который дает возможность описания и объяснения интегральных образований действительности (целостностей). Этим определяется эвристический потенциал данного подхода и границы его применения. Системность играет роль объяснительного принципа научного познания. Согласно этому принципу, знание должно быть выстроено по внутренней логике предмета, а его различные фрагменты синтезированы в целостную картину (Барабанщиков, 2007).

Анализируя проблему применения СП в психологических исследованиях, В.А. Карпов приходит к выводу, что отсутствие эффективности применения СП связано не столько с дефектами самого «системного подхода», сколько с ошибками в его применении (Карпов, 2007). По нашему мнению, применение СП как объяснительного принципа в психологии недостаточно эффективно, в частности, из-за отсутствия разработанности содержания понятия «системообразующая функция» (СОФ). Это понятие входит в один из 4-х принципов СП в психологии, выделенных М.С. Роговиным:

1. Каждая рассматриваемая система обладает признаком целостности, т.е. у нее есть качественно новые свойства, не сводимые к свойствам суммы ее частей.

2. Система (ее строение) детерминирована своей функцией, которую называют системообразующей. Этот принцип является главным для функционального подхода, т.е. СП включает в себя функциональный.

3. Система находится в информационном и энергетическом взаимодействии со средой, т.е. информационно-энергетический подход также включается в СП.

4. Любая система находится в процессе развития. Поэтому генетический подход также должен быть включен в СП (Роговин, 1977).

Как видно из п. 2, М.С. Роговин определяет значение функции для создания системы («строение системы детерминировано своей функцией»), но не конкретизирует и не вскрывает механизмов действия СОФ.

Опираясь на законы развития искусственных систем, в соответствии с которыми любая искусственная система создается для выполнения определенной основной функции, автором данной работы (в соавторстве с М.И. Мееровичем) при разработке структуры функционально-системного подхода как методологии анализа искусственных систем, были уточнены содержания следующих понятий СП, в том числе понятие СОФ и ее роль в создании искусственной системы:

Элемент (компонент) — исходная структурная единица, которую можно выделить на основании различных характерных признаков.

Свойство элемента (компонента) — количественная и/или качественная характеристика элемента, которая проявляется при его взаимодействии с другими элементами.

Системообразующий фактор — это субъективная потребность (замысел), которую нужно удовлетворить с помощью создания новой системы.

Система — комплекс взаимодействующих элементов, предназначенных для выполнения основной функции и создающих своим объединением новое системное свойство.

Системное свойство — свойство системы, возникающее при взаимодействии свойств элементов, составляющих систему и обеспечивающих ей возможность выполнять основную функцию.

Системный эффект — результат действия системного свойства созданной системы, удовлетворяющего субъективную потребность — системообразующий фактор (замысел).

Опираясь на понятие, что система — это комплекс взаимодействующих элементов, предназначенных для выполнения основной функции и создающих своим объединением новое системное

свойство, **системообразующую функцию** можно определить как **комплекс действий, которые создают из отдельных элементов систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (результата).**

Содержание предлагаемого понятия СОФ согласуется с тем, что «если психика является функцией деятельности субъекта в мире объектов, то деятельность — субстанцией психического. Таким образом, ни в какой форме, кроме деятельностной, психика не существует. <...> Психика как функция деятельности появляется, вообще говоря, одновременно с деятельностью, которая исходно существует лишь во внешне-практических своих формах» (Соколова, 2007, с. 304).

Эффективность применения этих понятий для выполнения объяснительной функции функционально-системного подхода была показана нами в ряде работ при анализе психологической природы вербального воображения, в частности, на примере объяснения функционирования воображения при создании вербального образа как искусственной системы.

Процесс конструирования вербального образа включает в себя *возникновение замысла* и его *реализацию* (разработку) — подбор деталей (элементов). *Реализацию замысла* обеспечивают следующие основные психологические компоненты:

- а) взаимосвязанные интеллектуальная активность и эмоциональная вовлеченность субъекта в процесс конструирования;
- б) эмоционально-оценочное отношение к создаваемому образу;
- в) актуальные знания (элементы «содержания»);
- г) мыслительные приемы (комбинирование, аналогизирование, трансформации), с помощью которых субъект преобразует имеющиеся у него знания и конструирует нужный ему образ.

В результате взаимодействия этих компонентов появляется продукт — система «вербальный образ», который обладает субъективной новизной.

В терминах функционально-системного подхода процесс конструирования вербального образа состоит из следующих этапов: возникающая у **субъекта потребность** выразить свое эмоционально-смысловое отношение к объекту (явлению, событию) проявляется как *замысел* — *системообразующий фактор*. Для реализации замысла субъект подбирает слова (*элементы*) и выстраивает их определенным образом (*структурирует*). Возникает новая си-

стема — вербальный образ. Структурная организация избранных слов создает *системное свойство*, которое и производит *системный эффект* — вызывает у читателя необходимую автору *эмоционально-смысловую реакцию*. Таким образом, чтобы такая реакция «состоялась», должны быть выполнены *«управленческие-интегрирующие» действия* — нужно оценить, отобрать и структурно организовать отдельные элементы. Как указывалось выше, *эти действия* (они создают из отдельных элементов систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (результата)) *являются системообразующими и традиционно рассматривались как воображение* (Шрагина, 2010).

Из вышесказанного следует, что *комплекс действий, выполняемых «воображением» для реализации замысла при сознательной творческой деятельности, можно рассматривать как системообразующую (управленческую-интегрирующую!) функцию и обозначить ее как креативный синтез.*

Библиографический список

1. Барабанщиков, В. А. Принцип системности и современная психология / В. А. Барабанщиков // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива. — Москва : Институт психологии РАН, 2007. — С. 268—285.
2. Карпов, В. А. Предпосылки и перспективы метасистемного подхода в психологических исследованиях / В. А. Карпов // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива. — Москва : Институт психологии РАН, 2007. — С. 313—329.
3. Роговин, М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы / М. С. Роговин. — Ярославль : ЯрГУ, 1977. — 79 с.
4. Соколова, Е. Е. Методологическое единство contra плюрализм: школа А.Н. Леонтьева против современной дихотомизации психологии / Е. Е. Соколова // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива. — Москва : Институт психологии РАН, 2007. — С. 286—312.
5. Шрагина, Л. И. Проблема психологической природы воображения // Вісник Одеського Національного Університету. Том 15. Випуск 11. Частина 2. Психологія. — 2010. — С. 156—164.
6. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — Москва : Педагогика, 1989. — 560 с.

Ю. В. Щукина, Н. А. Сахарова

ФЕНОМЕН «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ЛИЧНОСТИ» В ПСИХОЛОГИИ

Проблема психологических границ личности затрагивалась психологами с начала XX в. и рассматривалась с разных углов в классических психологических концепциях (психоанализ, гештальтпсихология Ф. Перлза, теория объектных отношений и др.). Современные зарубежные и отечественные исследователи также вкладывают в данное понятие разный смысл. В связи с этим, мы полагаем, что данный феномен нуждается в научном обсуждении его содержания.

В классических концепциях психоанализа рассматривались социально-культурные границы, в которые общество, другие люди ставят человека. В первую очередь психологические границы понимались как преграды на пути удовлетворения ведущих потребностей, а также как границы между структурами личности (Оно, Я, Сверх-Я). В дальнейшем К. Хорни рассматривала границы как внутренние рамки, в которые человек помещает себя. Гибкость этих рамок позволяет выстраивать отношения с другими людьми и адаптироваться к внешним ограничениям. Далее исследование психологических границ личности в психоаналитической парадигме развивается в теории объектных отношений, где считается, что формирование психологических границ происходит в контексте сепарации ребенка от матери в раннем детстве (Марцинковская, 2008).

В отечественной психологии термин «психологические границы личности» стал использоваться сравнительно недавно. Непосредственно предметом исследования отечественных психологов психологические границы личности стали в последние десятилетия (А.Ш. Тхостов изучал границу телесности, С.К. Нартова-Бочавер — границы психологического пространства, Ю.М. Плюсин — территориальные границы, Т.В. Пивненко исследовала психологические границы детей, не принимаемых сверстниками и др.) (Пивненко, 2008).

При определении понятия «психологическая граница личности» Т.С. Леви опирается на взгляды В.П. Зинченко, который любой психический процесс понимал как функциональный орган по

А.А. Ухтомскому. Согласно В.П. Зинченко, особую роль в формировании функциональных органов играет «живое движение». Движение воплощает и формирует взаимодействия между Я и Миром, оно воздействует, с одной стороны, на Мир, с другой — на Я (Зинченко, 1983). Рассмотрение психологической границы как функционального органа означает, что *психологическая граница* «имеет не субстанциональную, а энергийную сущность: те или иные ее характеристики возникают как временное сочетание сил для решения задачи осуществления конкретного взаимодействия человека с миром» (Леви, 2007). Она является виртуальным образованием и не совпадает с границей физического тела (кожей). «Ткань» психологической границы составляет действие, совершаемое личностью, которое располагается на границе между внешним и внутренним. В действиях человека психологическая граница возникает, проявляется и развивается. Она защищает нашу психику от разрушающих внешних воздействий, а также пропускает необходимые для нас энергии. Она способствует сдерживанию и накапливанию внутренней энергии, выражению себя в мире.

Психологическая граница развивается и изменяется на протяжении всей жизни, она «выстраивается» до оптимальной — индивидуальной для каждого — границы, которая позволяет человеку адекватно взаимодействовать с миром и быть самим собой. Если граница оптимальна, личность способна в зависимости от ситуации приспосабливать, изменять свойства своей психологической границы, обеспечивая взаимодействие с миром, согласующееся со своими желаниями и возможностями.

Т.С. Леви выделяет несколько функций психологических границ личности. *Невпускающая* — граница может стать непроницаемой для внешних воздействий (человек способен оттолкнуть, сказать «нет»). *Проницаемая* — граница пропускает внешние воздействия, если человек уверен в себе и доверяет другому, идентифицируется с ним. Граница при этом как бы «растворяется», но человек не теряет ощущение себя. *Вбирающая* функция означает, что граница «втягивает» нужное из окружающего мира. Эта функция предполагает «внутреннее право человека на удовлетворение своих потребностей», когда человек может просить о помощи, предъявлять и удовлетворять свои потребности. *Отдающая* — граница может пропускать внутренние импульсы, при этом человек может спокойно выражать себя, свои эмоции и чувства в окружа-

ющем мире. *Сдерживающая* функция обеспечивает возможность сдерживать внутреннюю энергию при необходимости. *Спокойно-нейтральная* функция выражает спокойное состояние человека «не мотивированного к активному взаимодействию с миром «здесь и теперь», в случае аналогичного состояния мира. Нарушения или несформированность функционирования границы (например, ее неспособность становиться непроницаемой и т.д.) Т.С. Леви связывает с образованием отрицательных моторных установок, которые могли возникнуть в процессе развития человека во взаимоотношениях с окружающей общественной средой или вследствие психологической травмы. В личностно-развивающей работе оптимизация психологической границы личности достигается путем изменения «внутренней картины» движений, т.е. преодоления «отрицательных моторных установок» (Леви, 2007).

В психотерапевтической практике многие личностные проблемы часто связывают с несформированными границами. Поэтому разные направления психотерапии предлагают и разрабатывают способы формирования психологических границ как у детей, так и у взрослых. В качестве примера рассмотрим бодинамический анализ Л. Марчер. Это направление телесной психотерапии, «делающее акцент на пробуждении телесного Эго человека» и предлагающее модель развития личности, основанную на современных исследованиях психомоторного развития ребенка, анатомии, физиологии и социальной психологии (Брантбьерг, 2011).

Понятие «телесное Эго» использовалось как в психодинамическом подходе (З. Фрейд), так и представителями телесно-ориентированного подхода в психологии (В. Райх, А. Лоуэн). Основным средством усиления функционирования Эго в бодинамике считают телесное осознание, которое позволяет гармонично соединять мысли человека, его действия и эмоции. Л. Марчер описывает десять направлений развития Эго, которые она называет «соматическими функциями Эго». К ним относятся: установление связей, установление баланса, позиционирование, заземление, центрирование, когнитивные навыки, управление энергией, самовыражение, паттерны межличностных навыков и границы. Эти функции развиваются, начиная с внутриутробного развития до 7—8 лет, и совершенствуются в подростковом возрасте.

В бодинамическом анализе на основе данных о психомоторном развитии выделяют несколько стадий развития границ лично-

сти. Первыми появляются *физические* границы, когда эмбрион начинает касаться стенок матки, продолжают развиваться в первые годы жизни ребенка при прикосновении к нему. Этот базовый вид границ связан с ощущением того, где заканчивается мое тело и начинается окружающий мир. Вторая фаза — развитие *энергетической* границы, создание личного пространства. «Это воздушное пространство вокруг меня, которое принадлежит мне и которое я имею право контролировать». Данный этап развития границ происходит в первые годы жизни в процессе сепарации ребенка от мамы и других близких взрослых. Третий этап — развитие *территориальных* границ — начинается примерно с трех лет, когда ребенок учится обозначать и отстаивать свое место, свою территорию. Четвертая и последняя фаза в установлении границ у ребенка — это *социальные* границ, которые развиваются в играх, в группах сверстников (Брантбьерг, 2011). Кроме того, Эго-функция границы включает в себя способность создавать собственное пространство в социальных контактах. На телесном уровне с Эго-функцией границы поддерживаются ощущениями кожи, областью пупка и мышцами — четырехглавой мышцей бедра и дельтовидной мышцей.

В рамках данного подхода выделены мышцы, которые связаны у человека с темой психологических границ; разработан блок телесных упражнений, направленных на исследование и изменение мышечных паттернов, отражающих состояние личных границ; таким образом, существует возможность включать в практическую работу специальные упражнения и формировать психологические границы личности.

На наш взгляд, Т.С. Леви и бодинамический подход наиболее полно раскрывают специфику и содержание рассматриваемого феномена.

Сформированные границы защищают психику человека от внешних неблагоприятных воздействий, способствуют сохранению целостности и автономии личности, безопасному и гибкому взаимодействию с окружающими людьми. Несформированность, недостаточная чувствительность к своим границам приводит к неспособности вовремя сказать «нет» во взаимодействии с другими людьми, что делает возможным манипулирование, проникновение извне чужих оценок, идей, мнений о мире и о себе. Выделение функций психологических границ позволяет совершать направлен-

ную и детальную работу с тем, что мешает быть счастливым и комфортно взаимодействовать с окружающими людьми.

Библиографический список

1. Брантбьерг, М. Х. Заботясь о других — заботься о себе / М. Х. Брантбьерг // Телесная психотерапия. Бодинамика. — Москва : АСТ МОСКВА, 2011. — С. 298—314.
2. Зинченко, В. П. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. — Москва : Изд-во МГУ, 1983. — 165 с.
3. Леви, Т. С. Психологическая граница как телесный феномен // Бюллетень АТОП. — 2007. — № 9. — С. 51—68.
4. Марцинковская, Т. Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии — 2008. — № 3. — С. 55—61.
5. Пивненко, Т. В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками : автореф. дис. ... канд. дисс. / Т. В. Пивненко. — Москва : МГППУ, 2008. — 26 с.

М. С. Юркина

СПЕЦИФИКА ПРОТЕКАНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Проблема адаптации на современном этапе развития высшей школы является одной из наиболее актуальных (Карпов, Орел, Тернополь, 2003). От успешности этого процесса зависит, насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую социальную, учебную среду, а значит, от этого зависит профессиональное и личностное развитие первокурсников, что в свою очередь определяет и будущее развитие страны (Мацкевич, 1987).

Знание факторов вузовской адаптации и меры их влияния на ход данного процесса необходимы для прогнозирования хода адаптации и формирования процедур упреждающей профилактики и коррекции отклонений (Реан, 2006). Изучение этого процесса дает возможность управлять адаптацией студента, способствовать быстрому и эффективному его вхождению в новую среду на стадии начала обучения; влиять на усвоение профессиональных знаний, формирование навыков и умений; помогать в дидактических трудностях (Яницкий, 1999).

Иногородние студенты — особая категория студентов, поскольку помимо адаптации к ВУЗу они вынуждены адаптироваться к новым социо-культурным, бытовым условиям. Поэтому мы провели исследование по специфике этой группы для дальнейшей выработки мер, направленных на плавное вхождение их в учебную деятельность, социальную сферу и профессиональную подготовку, в этом и заключается практическая значимость работы.

Исследование проводилось нами с 2007 г. на базе Ярославского Государственного Университета им. П.Г. Демидова. Студентов первого курса мы разделили на три группы по признаку проживания до поступления в университет: местные студенты, студенты из области и студенты из других регионов. В исследование приняли участие 974 студента первого курса факультета психологии, физического, экономического, юридического факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Возраст испытуемых от 17 до 24 лет.

В качестве диагностического инструментария нами были ис-

пользованы следующие методы: методика «Социально-психологическая адаптированность личности» (К. Роджерс и Р. Даймонд в адаптации А.К. Осницкого), методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), методика оценки копинг-поведения (*R. Lasarus, S. Folkman*), опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд), методика «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина). Объективные данные изучались через анализ документации (личных карточек), субъективные — посредством разработанной нами анкеты. Данная анкета позволяет выявить уровень удовлетворенности условиями проживания, мотивацию при выборе вуза, факультета, какие трудности испытывает первокурсник и почему (на его взгляд), а также отражает то, каких навыков, по мнению студента, ему не хватает для успешного обучения. В табл. 1 приводятся средние значения двух групп первокурсников по ряду показателей, а также результаты проверки значимости различий (все различия значимы на уровне $p < 0,05$).

Таблица 1. Различия в уровне адаптированности между местными студентами (М) и студентами из области (ЯО)

Параметр	Среднее		t-тест	p
	М	ЯО		
Активные социальные контакты	33,29	34,84	1,80	<0,05
Духовное удовлетворение	36,91	38,30	1,88	<0,05
Адаптация	57,71	55,72	1,77	<0,05
Принятие других	57,82	54,06	1,73	<0,05
Интернальность	58,24	55,11	1,98	<0,05
Оценка по логике	3,59	3,84	2,02	<0,05
Оценка по общей психологии	3,93	4,18	2,04	<0,05
Средний балл аттестата	4,32	4,49	2,22	<0,05

Как показывают данные табл. 1, студенты из области имеют выше оценки как по среднему баллу аттестата и отдельным дисциплинам, так и по профессионально-значимым дисциплинам, что может свидетельствовать о более высокой учебной мотивации. Эта же группа студентов имеет более высокие показатели по параметру духовного удовлетворения; вероятно, это тоже является причиной более высокой мотивации в образовательной и профессиональной сферах. Местные студенты имеют более высокие показатели по

параметрам общего уровня адаптации и принятия других; мы это связываем с адаптационным шоком первого года обучения, когда у иногороднего студента появляется много других проблем, не связанных с обучением, например, бытовых, социо-культурных. Таким образом, можно сделать вывод, что местные студенты имеют более высокий уровень общей адаптации, а студенты из области имеют более сформированный дидактический и профессиональный компонент.

Значимых различий при сравнении показателей групп местных студентов и студентов из других регионов не было выявлено, лишь для двух показателей различия были на маргинальном уровне (табл. 2).

Таблица 2. Различия в уровне адаптированности между местными студентами (М) и студентами из других регионов (ДР)

Параметр	Среднее		t-тест	p
	М	ДР		
Интернальность	58,24	54,05	1,56	< 0,1
Эмоциональная комфортность	54,39	57,49	1,38	< 0,1

Местные студенты имеют более высокий уровень интернальности как по сравнению со студентами из других регионов (см. табл. 2), так и по сравнению студентами из области (см. табл. 1), это свидетельствует о их более зрелом взгляде на жизнь; вероятно, у иногородних студентов обнаруживается множество новых проблем, которые им трудно решать. Студенты из других регионов имеют более высокие показатели по параметру эмоционального комфорта (табл. 2), что свидетельствует о более адекватной мотивации при выборе университета и факультета при поступлении.

Результаты аналогичных сравнений студентов из Ярославской области и из других регионов показаны в табл. 3.

Таблица 3. Различия в уровне адаптированности между студентами из области (ЯО) и студентами из других регионов (ДР)

Параметр	Среднее		<i>t</i> -тест	<i>p</i>
	ЯО	ДР		
Эмоциональная комфортность	52,63	57,49	2,19	<0,05
Стремление к доминированию	53,45	49,08	1,07	<0,10
Оценка по общей психологии	4,18	3,85	1,59	<0,05
Средний балл аттестата	4,49	4,31	1,35	<0,10

У студентов из других регионов статистически выше значение по параметру эмоционального комфорта, чем у студентов из области (см. табл. 3), и на уровне тенденции — у местных студентов (см. табл. 2), что свидетельствует о более адекватной мотивации при выборе университета. Однако по оценкам за профессиональную дисциплину студенты из области имеют статистически более высокие показатели, чем студенты из других регионов (см. табл. 3); мы это связываем с более тяжелой адаптацией к новым бытовым и социо-культурным условиям студентов из других регионов, студенты из области лучше знакомы с городом, в котором учатся, и имеют больше возможностей ездить домой. На уровне тенденций у студентов из области выше стремление к доминированию и средний балл по аттестату (см. табл. 3), что свидетельствует о высокой мотивации к обучению.

Проанализировав и обобщив полученные данные, мы пришли к выводу, что студенты из области имеют более сформированный профессиональный и дидактический компонент адаптации, чем местные студенты и студенты из других регионов, что проявляется в более высоких оценках по общим предметам и профессионально важным дисциплинам.

По данным исследования видно, что процесс адаптации существенно различается в зависимости от места проживания до поступления в университет. Данный факт обуславливает необходимость создания программы психологического сопровождения с учетом специфики протекания данного процесса у местных студентов, студентов из области и из других регионов.

Библиографический список

1. Карпов, А. В. Психология профессиональной адаптации. Монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол // Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. — Ярославль, 2003. — 161 с.
2. Мацкевич, А. Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Л. Мацкевич. — Ленинград, 1987. — 16 с.
3. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. — Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2006. — 479 с.
4. Яницкий, М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницки. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 1999.

Т. Е. Яценко

ОБРАЗ ВИКТИМНОГО УЧЕНИКА В СТРУКТУРЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ДЕВИКТИМИЗАЦИИ

В настоящее время отмечается повышенный интерес к проблеме психологического сопровождения виктимной личности. Виктимность — это совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, индивидуально-психологических и психофизиологических детерминант, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, наносящему ущерб его физическому или психоэмоциональному здоровью (Долговых, 2009).

Общими характеристиками, присущими различным виктимным типам личности, выступают: низкий уровень самостоятельности, желание переложить ответственность за свою жизнь на другого, конформность, отсутствие собственной позиции, склонность к выстраиванию созависимых отношений, низкая чувствительность к себе.

Актуальность проблемы преодоления виктимности учащихся подросткового возраста обусловлена тем, что подростки, демонстрирующие виктимную модель поведения, не способны самостоятельно отказаться от нее в силу ряда причин:

1) виктимное поведение позволяет им получать необоснованную поддержку, сочувствие со стороны взрослых, что формирует у них представление об эффективности поведения по типу жертвы;

2) подростки, длительное время подверженные психологическому насилию, демонстрируют реакцию диссоциации, что порождает стремление угождать агрессору с тем, чтобы заслужить его позитивную оценку;

3) неуверенность в себе, высокий уровень мотивации избегания неудач обуславливают возникновение у них страха перед демонстрацией другой модели поведения.

Кроме того, подростковый возраст рассматривается как сензитивный период для девиктимизации, т.е. снижения уровня виктимности личности и развития личностной суверенности (способ-

ности развивать и контролировать свое психологическое пространство личности) (Нартова-Бочавер, 2005).

Задача девиктимизации виктимных подростков требует от педагогов владения соответствующими социально-личностными компетенциями (СЛК), определяемыми нами как интегральное психическое образование, включающее систему знаний, умений и ценностей, необходимых для снижения уровня виктимности учащихся, содействия освоению ими модели ассертивного поведения и поддержания своей личностной суверенности во взаимодействии с ними.

Когнитивный компонент данных СЛК включает знание «что», т.е. знание и понимание объекта компетенции — особенностей личности и поведения виктимного учащегося.

С целью изучения данной составляющей когнитивного компонента СЛК нами было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 152 студента 2-го курса педагогических специальностей. Диагностическим инструментарием выступили методика «Личностный дифференциал» и сочинение «Письмо начинающему учителю об учащихся с ролевой виктимностью».

Результаты методики «Личностный дифференциал» выявили представление будущих педагогов об образе виктимных учеников: они отличаются от других категорий учеников, прежде всего, отрицательными коммуникативными качествами: молчаливость, замкнутость и необщительность; идентифицировать виктимных подростков можно по проявлению ими волевых качеств: слабость, уступчивость и неуверенность; остальные их качества ярко не выражены (рис.).

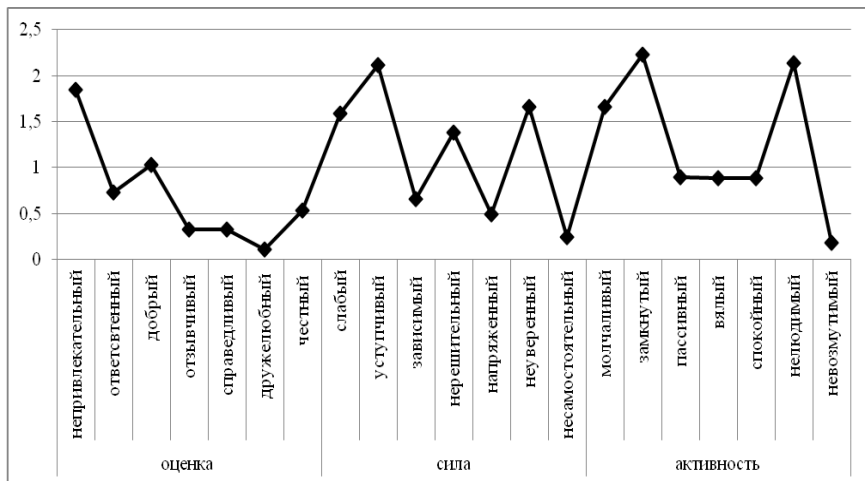


Рис. Образ виктимного учащегося в представлении будущих педагогов

Таким образом, будущим педагогам свойственно неотчетливое понимание характеристик виктимных учащихся. Обозначенные ими качества не позволяют верно идентифицировать все типы виктимных учащихся (аутовиктимные, гипервиктимные, виктимные). Выделенные будущими педагогами качества в большей степени присущи лицам с социальной ролью жертвы (виктимные), однако не составляют их полный психологический портрет. Показательным является отсутствие знаний у будущих педагогов о качествах, являющихся инвариантными для учащихся как с игровой, так и социальной ролью жертвы (пассивность, зависимость, беспомощность и т.д.). Они не имеют представления о наличии среди виктимных учащихся подростков, обладающих противоположными качествами вследствие исполнения в межличностных отношениях игровой или социальной роли жертвы, а также их динамических воплощений (статус и позиция жертвы): общительные — замкнутые, враждебные — доброжелательные, раздражительные — спокойные.

В представлении будущих педагогов виктимные учащиеся обладают скорее социально желательными характеристиками (ответственный, добрый), но являются непривлекательными, что может обуславливать отсутствие интереса у будущих педагогов к ним как к субъектам взаимодействия.

Контент-анализ сочинений позволил уточнить представления будущих педагогов о виктимных учащихся.

Смысловые категории, не раскрывающие понятие «виктимный ученик» (слабо мотивированные учащиеся, спокойные и уравновешенные ученики, отстаивающие справедливость), составили 12,3 % от общего числа выделенных единиц анализа.

Смысловые категории, отражающие неотчетливые представления о категории виктимных учащихся составили 58,9 % от общего числа выделенных единиц анализа: жертва (37,0 %), жертва виктимизации (14,2 %), самооценочная характеристика (7,5 %), предрасположенность (3,4 %). Термин «жертва» оказался наиболее устойчивой смысловой единицей. Такой критерий выделения в классе виктимных учащихся, как причисление себя к числу жертв виктимизации, является достаточно противоречивым. Поскольку жертвы виктимизации могут не считать себя страдающими от жестокого или несправедливого обращения вследствие действия таких психологических механизмов, как аккомодация к насилию и принятие на себя ответственности за него (Conte, 1985). Категория «предрасположенность» отражает смутное понимание наличия у учащихся определенных характеристик, приводящих к их превращению в жертву при определенных обстоятельствах.

Относительная частота встречаемости в ответах студентов индикаторов категорий, раскрывающих особенности личности и поведения виктимных учащихся, составила только 28,8 %. Показательно, что будущие педагоги не имели представления о вариативности виктимного поведения учащихся. В их ответах преобладали описания, являющиеся индикаторами смысловой категории «социальная роль жертвы» (54,8 %): низкий социометрический статус, подверженность физической и психологической виктимизации, неумение ей противостоять, отсутствие чувства самооценности. Значимое место было отведено смысловой категории «игровая роль жертвы» (31,0 %): «изображают жертву», «исполняют роль жертвы». Минимально представлена в ответах студентов смысловая категория «позиция и статус жертвы» (14,3 %). Будущие педагоги практически не имеют представления о том, что виктимное поведение может носить провокационный характер, сопровождаться агрессией по отношению к учителям и сверстникам, не выполняющих их требования о снисходительном отношении, помощи.

Таким образом, когнитивный компонент СЛК будущих педагогов в области девиктимизации характеризуется неполным и неглубоким пониманием категории «виктимные ученики», преимущественным отнесением их к общей и мало информативной категории «жертва», отсутствием понимания общих особенностей личности и поведения виктимных учащихся, включением в группу виктимных преимущественно учащихся с социальной ролью жертвы. Это может обусловить выбор неверных способов воздействия на виктимных учащихся (функциональный компонент СЛК), что существенно осложнит сам процесс девиктимизации.

Библиографический список

1. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Тольяттинский гос. ун-т / М. П. Долговых. — Москва, 2009. — 19 с.
2. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / С. К. Нартова-Бочавер. — Москва, 2005. — 431 с.
3. Conte, J. R. The effect of sexual abuse on children: a critique and suggestions for future research // *Victimology*. — 1985. — № 10. — P. 110—130.

ОБ АВТОРАХ

Амайзер Евгений Иванович — бакалавр кафедры «Педагогика и спорт» Инновационного евразийского университета, г. Павлодар, Республика Казахстан.

Андрианова Наталия Евгеньевна — ассистент кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета, natalia-andrianova@mail.ru.

Андрянова Наталья Алексеевна — адъюнкт кафедры психологии Военного университета МО РФ, офицер Управления по работе с личным составом Северо-Кавказского регионального командования внутренних войск МВД России, doubt_07@list.ru.

Анисимова Виктория Сергеевна — студент 5-го курса отделения «Педагогика и психология» филиала Тюменского государственного университета, г. Ишима, vikysik1001@mail.ru.

Анненкова Наталия Викторовна — кандидат психологических наук, доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, n_annenkova@mail.ru.

Аргис Анастасия Романовна — аспирант факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, agris.anastasia@gmail.com.

Арендачук Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, arend-irina@yandex.ru.

Аршинская Елена Леонидовна — старший преподаватель кафедры психологии образования и развития личности Иркутского государственного университета, larshinskaya@yandex.ru.

Бадалова Марина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и педагогики Севастопольского государственного университета, m.badalova@mail.ru.

Баканова Анастасия Александровна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, ba2006@mail.ru.

Балл Георгий Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, зав. лабораторией методологии и теории

психологии Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, georgyball@yandex.ru.

Белобрыкина Ольга Альфонсасовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, olga.belobrykina@gmail.com

Бермус Александр Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, bermous@donpac.ru.

Бочарова Елена Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, bocharova-e@mail.ru.

Бритвина Рада Владимировна — студент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, radulia0302@mail.ru.

Буслаева Анна Сергеевна — детский и семейный психолог, психотерапевт, младший научный сотрудник Лаборатории специальной психологии и коррекционного обучения НИИ Профилактической педиатрии и восстановительного лечения Научного центра здоровья детей РАМН.

Венгер Александр Леонидович — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», alvenger@gmail.com.

Воеводина Светлана Анатольевна — старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания Полоцкого государственного университета, Республика Беларусь, voevodin@tut.by.

Войт Алексей Петрович — кандидат физико-математических наук, научный сотрудник факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, voytalexey@mail.ru.

Воробьева Анастасия Евгеньевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН, ae-Vorobieva@yandex.ru.

Голышева Надежда Викторовна — аспирант, ассистент кафедры психологии филологического факультета Донецкого национального университета, г. Донецк, golysheva-nadya@mail.ru.

Гончаров Олег Анатольевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», oleggoncharov@inbox.ru.

Горлова Наталья Евгеньевна — ассистент кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», grlnata@rambler.ru.

Григорьев Георгий Павлович — доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии Педагогико-гуманитарной академии Крымского федерального университета, geogrig@rambler.ru.

Грицевич Татьяна Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь, t.gritsevich@gmail.com.

Гумановская Юлия Владимировна — бакалавр психологии, магистрант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», Julyhuman@yandex.ru.

Гущин Юрий Вячеславович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», gusjv@mail.ru.

Дворак Виталий Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины, Республика Беларусь, vitaliy.dvorak@mail.ru.

Драб Ярослав Миронович — кандидат психологических наук, врач-психотерапевт ПАО «Хмельницкоблэнерго», yardrab@gmail.com.

Дьячук Анна Анатольевна — кандидат психологический наук, доцент кафедры социальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, dzanna@mail.ru.

Железова Светлана Михайловна — ассистент кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

Жукова Татьяна Леонидовна — магистр педагогики, старший преподаватель кафедры технологии и методики преподавания, Полоцкого государственного университета, Республика Беларусь, zhukova-69@mail.ru.

Завгородняя Елена Васильевна — доктор психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, zolen58@mail.ru.

Захаренко Татьяна Александровна — аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Республика Беларусь, zakharenko.tanya@mail.ru.

Зеленцова Татьяна Викторовна — магистр психологии, педагог-психолог Павлодарского медицинского колледжа, Республика Казахстан, zelentshov1111@mail.ru.

Зотов Михаил Владимирович — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии Санкт-Петербургского государственного университета, mvzotov@mail.ru.

Зотова Татьяна Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника Института детства МПГУ, ztvjob@gmail.com.

Иванова Алена Игоревна — студент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», alena_453@mail.ru.

Измайлова Александра Владимировна — студент Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета, alieksandra.izmailova.1992@mail.ru.

Ионова Светлана Николаевна — студент 4-го курса кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

Каминская Ольга Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и коррекционного образования Ровенского областного института последипломного педагогического образования, kaminolga1@gmail.com.

Камнева Елена Владимировна — кандидат психологических наук, доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ekamneva@yandex.ru.

Карбалевич Анна Сергеевна — преподаватель кафедры методологии и методов психологических исследований Белорусского государственного педагогического университета, anya-karbalevich@yandex.ru.

Карицкий Игорь Николаевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Московского государственного университета дизайна и психологии, ignikkar@mail.ru.

Кишея Инна Леонидовна — магистр психологических наук, старший преподаватель Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь, kisheya.inna@yandex.by.

Колобанов Александр Сергеевич — аспирант кафедры психологии Шуйского филиала Ивановского государственного университета, actualis88@mail.ru.

Колосова Валентина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, kovv27@mail.ru.

Комарова Елена Владимировна — доктор медицинских наук, главный врач НИИ Профилактической педиатрии и восстановительного лечения ФГБНУ «Научный центр здоровья детей».

Кондрашихина Оксана Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Севастопольского городского гуманитарного университета, okskon66@mail.ru.

Копейкина Марина Андреевна — аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», mari_z@bk.ru, marussikk@ya.ru.

Корнеев Алексей Андреевич — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, korneeff@gmail.com.

Коробова Наталья Сергеевна — аспирант кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета, sunny_song@mail.ru.

Королёва Яна Андреевна — студент 4-го курса факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.

Котляр (Корепанова) Инна Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», iakorepanova@gmail.com.

Кочетков Никита Владимирович — кандидат психологических наук, доцент факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, nkochetkov@mail.ru.

Кочеткова Елена Олеговна — магистрант кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, abrikkocc@rambler.ru.

Кравцова Татьяна Маратовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и спорт» Инновационного евразийского университета, г. Павлодар, Республика Казахстан, irresistible_t@mail.ru.

Крамарова Светлана Николаевна — старший преподаватель кафедры психологии, психолог Международного университета природы, общества и человека «Дубна», svetlana-kramarova@yandex.ru.

Красавина Татьяна Юрьевна — аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, культорганизатор в детском клубе «Ровесник», г. Кириши, t-krasavina@yandex.ru.

Кудрявцев Владимир Товиевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, vt kud@mail.ru.

Лазуренко Светлана Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения, «Научный центр здоровья детей» РАМН, preeducation@gmail.com, labspiko@gmail.com.

Леус Эльвира Викторовна — кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, e.leus@mail.ru.

Локтионова Екатерина Юрьевна — магистрант 2-го года обучения направления подготовки «Психодиагностика и дифференциальная психология» Астраханского государственного университета, loktionova_e_psychologist@mail.ru.

Лопанова Людмила Владимировна — старший преподаватель кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», lvl-lyu@yandex.ru.

Мазилов Владимир Александрович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета, v.mazilov@yspu.org.

Макарова Александра Константиновна — кандидат философских наук, доцент Магнитогорского государственного технического университета.

Маланов Сергей Владимирович — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Марийского государственного университета, MalanovSV@mail.ru.

Матвеева Екатерина Юрьевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, obukhova1@yandex.ru.

Медведева Снежана Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Севастопольского городского гуманитарного университета, snezhanna_med@mail.ru

Мединцев Владислав Александрович — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины, vladislav-medintsev@yandex.ru.

Мезина Евгения Сергеевна — студент Института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Меркулова Ольга Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета, olga.merkulova@list.ru.

Мещеряков Борис Гурьевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», borlogic@yahoo.com.

Мещерякова Ирина Аниоровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», mail-irina@mail.ru.

Мещерякова Маргарита Ильинична — бакалавр психологии, выпускница МГППУ, воспитатель ГБОУ школы № 237 им. В.Ф. Орлова СП № 95, margomesh@gmail.com.

Миниярова Валерия Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара, v.velk@yandex.ru.

Мирошник Елена Георгиевна — кандидат психологических наук, доцент Полтавского национального педагогического университета им. В.Г. Короленко, mirosha-mirosha@rambler.ru.

Мошкина Валерия Олеговна — студент 2-го курса кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

Мужичкова Юлия Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры «Прикладная психология» Финансового университета при Правительстве РФ, muzhichkova@yandex.ru.

Мусийчук Мария Владимировна — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры психологии Института педагогики, психологии и социальной работы Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, mv-mus@mail.ru.

Мусийчук Сергей Васильевич — кандидат философских наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления и управления персоналом Института экономики и управления Магнитогорского государственного университета им. Г.И. Носова, sv-mus@mail.ru

Назаров Анатолий Иосифович — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», koval39@inbox.ru.

Нариманидзе Нино Романовна — студент 3-го курса факультета «Менеджмент» Финансового университета при Правительстве РФ, ninon0101@rambler.ru.

Никитина Елена Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела психолингвистики Института языкознания РАН, M1253076@yandex.ru.

Новикова Виктория Николаевна — бакалавр психологии, студент 2-го курса магистратуры кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», novikovavn@ya.ru.

Остапчук Светлана Владимировна — старший преподаватель Полоцкого государственного университета, Республика Беларусь, rus-abaev@yandex.ru.

Островский Артем Михайлович — ассистент кафедры общественного здоровья и здравоохранения Гомельского государ-

ственного медицинского университета, Республика Беларусь, Arti301989@mail.ru.

Павлова Елена Олеговна — студент 1-го курса магистратуры кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», elena-pavlova.13@mail.ru.

Погодин Игорь Александрович — кандидат психологических наук, доцент, директор Института гештальта, ведущий тренер и член Профессионального совета Московского гештальт института. Гештальт-терапевт (сертификат МГИ, Европейский Сертификат гештальт-терапевта), супервизор (сертификат МГИ и Парижской школы гештальта (EPG)) и преподаватель гештальт-терапии, специалист в области кризисной психотерапии. Главный редактор «Вестника Гештальт-терапии». Член редколлегии журналов «Актуальные инновационные исследования: наука и практика» (Россия), а также «Теория и практика психотерапии» (Канада). Автор диалогово-феноменологической психотерапии. Действительный член Европейской ассоциации гештальт-терапии (EAGT), Международной Федерации организаций, преподающих гештальт (FORGE), Белорусской ассоциации психотерапевтов, Всероссийской профессиональной психотерапевтической лиги, pogodpsy@rambler.ru.

Полотнянко Анастасия Николаевна — врач-психиатр, психотерапевт, член ОППЛ, Академия здоровья, г. Ульяновск, anipolo@yandex.ru.

Попов Евгений Борисович — ассистент кафедры устойчивого инновационного развития Института системного анализа и управления Международного университета природы, общества и человека «Дубна», член Международной научной школы устойчивого развития им. П.Г. Кузнецова, mc.insekt@gmail.com

Потапов Александр Сергеевич — доктор медицинских наук, заведующий гастроэнтерологическим отделением с гепатологической группой ФГБНУ НЦЗД.

Рагозинская Валерия Германовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета, sunpy_song@mail.ru.

Радчикова Наталия Павловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии и методов психологических исследований Белорусского государственного педагогического университета, radchikova@hotmail.ru.

Репринцева Галина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования Белгородского института развития образования, g.reprintseva@gmail.com.

Романов Степан Геннадьевич — аспирант, лаборант кафедры общей психологии Сыктывкарского государственного университета, romanov.stepan@rambler.ru.

Руднева Мария Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Русской христианской гуманитарной академии, mvrudneva@gmail.com.

Сабырова Зиада Сабыровна — библиотекарь Восточно-Казахстанской областной специальной библиотеки для незрячих и слабовидящих граждан, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан, vkosbs@mail.ru.

Сахарова Наталия Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», sakharovanata@yandex.ru.

Свиридова Татьяна Васильевна — кандидат психологических наук, медицинский психолог Лаборатории специальной психологии и коррекционного обучения «Научный центр здоровья детей» РАМН, tvsviridova@gmail.com.

Семенов Игорь Никитович — доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», лауреат Премии Президента РФ в области образования, i_samenov@mail.ru.

Соколова Мария Владимировна — кандидат психологических наук, методист Центра игры и игрушки МГППУ, maria.sokolova.v@gmail.com.

Старагина Ирина Петровна — кандидат психологических наук, заведующая научно-методическим отделом в Независимом научно-методическом центре «Развивающее обучение», staragina@mail.ru.

Сутович Елена Иосифовна — профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин Института пограничной службы Республики Беларусь, sutovich@yandex.ru.

Твардовская Алла Александровна — кандидат психологических наук, кафедра специальной психологии и коррекционной

педагогике Казанского (Приволжского) федерального университета, taa.80@ya.ru.

Федорова Надежда Алексеевна — студент 3-го курса кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, nadine1994@mail.ru.

Фокина Ирина Георгиевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», руководитель Семейного центра развития «Джонотан», irinafok@mail.ru.

Фронтов Александр Юрьевич — ландшафтный архитектор, генеральный директор ООО «Александр Фронтов и Архитекторы» (ООО «АФА»), abusro@gmail.com.

Хафизова Лиза Ильфатовна — студент 5-го курса факультета психологии Башкирского государственного университета, Республика Башкортостан, г. Уфа, Liza-khafizova2009@yandex.ru.

Хёльль Рюдигер — медицинский директор психосоматической клиники *Heinrich-Heine-Klinik*, г. Потсдам, Германия, почетный профессор Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

Хозиев Вадим Борисович — доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», v_hoziev@mail.ru.

Хозиева Марина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», aniram_h@mail.ru.

Цибух Людмила Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского, tsibuh@mail.ru.

Черняева Галина Владимировна — кандидат философских наук, доцент кафедры управления персоналом факультета государственного управления Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, chernyaevagv@mail.ru.

Чеснокова Любовь Геннадьевна — бакалавр психологии, студент 1-го курса магистратуры кафедры психологии Междуна-

родного университета природы, общества и человека «Дубна», fluff.93@mail.ru.

Чуйков Дмитрий Андреевич — курсант 5-го курса Института пограничной службы Республики Беларусь, г. Минск, dimchyi52@mail.ru.

Чухрова Марина Геннадьевна — доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, mba3@ngs.ru.

Шахин Владимир — психотерапевт психосоматической клиники *Heinrich-Heine-Klinik* в г. Потсдам, Германия.

Ширшова Оксана Вячеславовна — магистр психологии, аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», shirshovakseniya@yandex.ru.

Щукина Юлия Викторовна — магистр психологии, аспирант кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», shukinaul@mail.ru.

Юркина Мария Сергеевна — аспирант факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, msyurkina@mail.ru.

Ющенко Дарья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна», dashulya-psy@mail.ru.

Яценко Татьяна Евгеньевна — магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Барановичского государственного университета, г. Барановичи, Республика Беларусь, psichologia86@mail.ru.

Содержание

<i>Амайзер Е. И., Кравцова Т. М.</i> Социально-психологические маски, их структура и классификация.....	3
<i>Андрянова Н. А.</i> Социально-психологические факторы риска у военнослужащих, проходящих службу в условиях социальной групповой изоляции.....	7
<i>Анисимова В. С.</i> Развитие креативности подростков на тренинговых занятиях с учетом ведущего полушария	11
<i>Анненкова Н. В.</i> Социальная ответственность индивидуума. Личностный аспект	15
<i>Арендачук И. В.</i> Социально-психологические факторы рисков современной студенческой молодежи.....	19
<i>Аришинская Е. Л.</i> Взаимосвязь учебной нагрузки с психологическими показателями	24
<i>Бадалова М. В.</i> Психолог и инфосреда: проблемы конструктивного взаимодействия.....	29
<i>Баканова А. А.</i> Основные характеристики современного танатологического дискурса в отечественных социально-гуманитарных науках.....	35
<i>Балл Г. А., Мединцев В. А.</i> Описание преобразований модусов культуры как инструмент интеграции психологических знаний.....	40
<i>Белобрыкина О. А.</i> Влияние взаимоотношений в диаде «родитель — ребенок» на эмоциональное развитие и психосоматическое состояние дошкольника.....	44
<i>Бермус А. Г.</i> К проблеме контекстуализации компетентностного подхода.....	49
<i>Бочарова Е. Е.</i> Проявление этнопсихологических характеристик в структуре саморегуляции социального поведения личности.....	53
<i>Бочарова Е. Е., Бритвина Р. В.</i> Структура социальной идентичности личности в соотношении с уровнем субъективного благополучия.....	57
<i>Воеводина С. А., Жукова Т. Л.</i> Реализация компетентностного подхода в процессе формирования социально-личностных компетенций у студентов вузов	61
<i>Воробьева А. Е.</i> Реклама как социокультурный фактор	66

<i>Гольшиева Н. В.</i> Особенности представлений студентов-психологов о психосемантической структуре понятия «эмпатия»	69
<i>Горлова Н. Е., Хозиева М. В.</i> Роль игрового диалога в развитии речи (из опыта клинико-психологического сопровождения ребенка с нарушениями речевого развития).....	74
<i>Грицевич Т. Д., Кишя И. Л.</i> Представления о патриотизме в молодежной среде.....	81
<i>Григорьев Г. П.</i> Архетип жертвоприношения	87
<i>Гумановская Ю. В.</i> Гендерные особенности включения в игровую деятельность детей дошкольного возраста	92
<i>Дворак В. Н.</i> Особенности психологической подготовки легкоатлетов на этапе начальной специализации	96
<i>Драб Я. М.</i> Психологическая подготовка персонала к надежной работе	100
<i>Дьячук А. А., Мезина Е. С.</i> Личностные особенности подростков, переживающих одиночество	104
<i>Железова С. М., Хёлль Р., Хозиев В. Б., Шахин В.</i> Эффективность психотерапии депрессии в условиях психосоматической клиники	108
<i>Завгородняя О. В.</i> Особенности психолого-педагогической поддержки художественно одаренных детей.....	114
<i>Захаренко Т. А.</i> Психологическая готовность педагога к работе в условиях поликультурной образовательной среды	118
<i>Зеленцова Т. В.</i> Направления профилактики конфликтов в организации.....	122
<i>Зотов М. В., Андрианова Н. Е., Войт А. П.</i> Контекстуальные детерминанты социального внимания	129
<i>Зотова Т. В.</i> Влияние институтов дошкольной социализации на коммуникативную готовность ребенка к школе	136
<i>Иванова А. И., Гуцин Ю. В.</i> Нейропсихологический профиль детей младшего школьного возраста с различным уровнем успеваемости.....	141
<i>Измайлова А. В.</i> Волонтерство как средство формирования профессионального самоопределения старшеклассников	145

<i>Ионова С. Н., Мецзяков Б. Г.</i> Сопоставление оценок темперамента, измеряемых двумя личностными опросниками — опросники Айзенка <i>EPI</i> и «Большая пятерка»	151
<i>Каминская О. В.</i> Результаты эмпирического исследования основных видов деятельности молодежи в интернете	157
<i>Камнева Е. В., Анненкова Н. В.</i> Взаимосвязь мотивации достижения и стиля поведения в конфликтной ситуации	161
<i>Камнева Е. В.</i> Особенности содержания временной перспективы и жизненных ориентаций студентов.....	165
<i>Карицкий И. Н.</i> Структура психологической практики в парадигме деятельностного подхода	169
<i>Колобанов А. С.</i> Исследование взаимосвязи способности к самоуправлению и ценностей личности у студентов университета — будущих педагогов.....	173
<i>Колосова В. В.</i> Социальная психология как наука и феномен общественного сознания.....	177
<i>Кондрашихина О. А.</i> Психологическое здоровье и толерантность к неопределенности.....	181
<i>Копейкина М. А., Мецзякова И. А.</i> Аффективный аспект материнских переживаний	185
<i>Корнеев А. А., Матвеева Е. Ю., Агрис А. Р.</i> Использование компьютеризированных методик в контексте нейропсихологического обследования в младшей школе.....	189
<i>Коробова Н. С.</i> Личностные предпосылки формирования эмоциональной готовности женщины к материнству.....	193
<i>Королёва Я. А.</i> Специфика развития мышления у младших школьников с задержкой психического развития.....	198
<i>Котляр И. А., Соколова М. В., Фронтов А. Ю.</i> К проблеме психолого-педагогического проектирования детских сред: пример создания детской площадки в парке аттракционов	201
<i>Кочетков Н. В.</i> К вопросу о диагностике интернет-зависимости	210
<i>Кочеткова Е. О.</i> Применение коуч-технологий на тренингах личностного роста для лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	213

<i>Крамарова С. Н.</i> Автоматическая обработка параметров воспроизведения музыкальных фрагментов музыкантами и немусыкантами	219
<i>Красавина Т. Ю.</i> Сравнительный анализ половозрастных особенностей отношения к коррупции	224
<i>Леус Э. В.</i> Профилактика суицидов несовершеннолетних как направление работы психологов	227
<i>Локтионова Е. Ю.</i> Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников в современных социокультурных условиях.....	230
<i>Мазилев В. А.</i> Проблема факта как методологическая проблема современной психологии	235
<i>Маланов С. В.</i> К вопросу о локализации психических функций в контексте культурно-деятельностной психологии	240
<i>Медведева С. А.</i> Ассертивность в структуре профессионально важных качеств психолога.....	245
<i>Меркулова О. П., Кудрявцев В. Т.</i> Роль воображения в психологической поддержке обеспечения качества высшего образования	250
<i>Мещеряков Б. Г., Назаров А. И., Юценкова Д. В.</i> Свойства электро-кожной активности при восприятии лиц с разной экспрессией.....	254
<i>Мещерякова М. И.</i> Еще раз о диагностике психологической готовности дошкольника к обучению в школе	259
<i>Миниярова В. А.</i> Социально-психологические качества субъектов образовательного процесса	263
<i>Мирошник Е. Г.</i> К проблеме диагностики профессиональной педагогической рефлексии	271
<i>Мошкина В. О.</i> Детский рисунок: известное и неисследованное	276
<i>Мужичкова Ю. Е., Нариманидзе Н. Р.</i> Взаимосвязь ценностных карьерных ориентаций личности и предпочтения работы на малом предприятии.....	283
<i>Мусийчук М. В., Макарова А. К., Мусийчук С. В.</i> «Научные каникулы» или учение с увлечением: размышления над опытом.....	287
<i>Никитина Е. С.</i> Диалогизм понимания	291

<i>Новикова В. Н., Лопанова Л. В.</i> Связь коммуникативных установок с характером эмоциональных отношений в нуклеарных и расширенных семьях.....	297
<i>Останчук С. В.</i> Гендерный дисбаланс в современной белорусской семье.....	301
<i>Островский А. М.</i> Проблема здоровья и здорового образа жизни в психологии.....	305
<i>Павлова Е. О., Мещеряков Б. Г.</i> Методика для тестирования способности к распознаванию лжи и правды	309
<i>Погодин И. А.</i> Переживание и психическая травма	312
<i>Полотнянко А. Н.</i> Аромадиагностика психоэмоционального состояния	318
<i>Попов Е. Б.</i> Принципы построения модели внутриигровых взаимодействий участников междисциплинарной деловой игры	322
<i>Рагозинская В. Г.</i> Негативные эмоциональные состояния при язвенной болезни	328
<i>Радчикова Н. П., Карбалевиц А. С.</i> Механизмы формирования понятий при неуспешном выполнении задачи категоризации	335
<i>Репринцева Г. А.</i> Педагогические установки в контексте диспозиционной регуляции поведения педагогов	340
<i>Романов С. Г., Гончаров О. А.</i> Категориальное восприятие пограничных и фокальных цветов.....	344
<i>Руднева М. В.</i> Смысл смерти человека в структуре его жизненного пути	348
<i>Сабырова З. С.</i> Психологические идеи в произведениях Абая Кунанбаева	352
<i>Свиридова Т. В., Лазуренко С. Б., Венгер А. Л., Буслаева А. С., Комарова Е. В., Потапов А. С.</i> Психологические особенности детей с заболеваниями органов пищеварения.....	357
<i>Семенов И. Н.</i> Принцип дополнительности деятельности и рефлексии как методологическая перспектива психологии третьего тысячелетия	361
<i>Солдатова Н. А.</i> Социальная ситуация развития младших школьников с проявлениями школьной неуспешности.....	365

<i>Старагина И. П.</i> Переход от сюжетно-ролевой игры к сценическому творчеству в младшем школьном возрасте как задача развития.....	369
<i>Сутович Е. И., Чуйков Д. А.</i> Особенности психологии национальной идентичности	374
<i>Федорова Н. А., Твардовская А. А.</i> Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в федеральном университете	377
<i>Фокина И. Г.</i> Содержание и принципы построения коррекционных занятий и динамика развития психических процессов у ребенка с синдромом раннего детского аутизма.....	381
<i>Хафизова Л. И.</i> О понятии психологической готовности к позитивному родительству	386
<i>Цибух Л. Н.</i> Мультипликационная терапия в работе с детьми и подростками	391
<i>Чеснокова Л. Г., Мещеряков Б. Г.</i> Влияние степени знакомости на «точность» оценок личностных качеств.....	395
<i>Черняева Г. В.</i> Практическое применение индекса макropsychологического развития общества в социальном управлении	401
<i>Чухрова М. Г., Белобрыкина О. А.</i> Анкетирование родителей как метод выявления предрасположенности ребенка к психосоматическим нарушениям	406
<i>Ширшова О. В.</i> Анализ содержания и структуры игры современного дошкольника	410
<i>Шрагина Л. И.</i> Функция «системообразующей функции» в системном подходе	416
<i>Щукина Ю. В., Сахарова Н. А.</i> Феномен «психологические границы личности» в психологии	420
<i>Юркина М. С.</i> Специфика протекания процесса адаптации студентов к вузу на начальных этапах обучения.....	425
<i>Яценко Т. Е.</i> Образ виктимного ученика в структуре когнитивного компонента социально-личностных компетенций будущих педагогов в области девиктимизации	430
Об авторах	435

Научное издание

Психология третьего тысячелетия

II Международная научно-практическая конференция

Сборник материалов

Под общей редакцией д-ра психол. наук, проф. Б. Г. Мещерякова

Технический редактор Ю.С. Цепилова

Компьютерная верстка Ю.С. Цепилова

Корректоры Е.В. Григорьева, Ю.С. Цепилова, Е.Ю. Цуканова

Подписано в печать 05.04.2015. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 26,30.

Тираж 145 экз. Заказ № 12.

ГБОУ ВПО МО «Международный университет природы, общества и человека «Дубна»
141982, г. Дубна Московской обл., ул. Университетская, 19