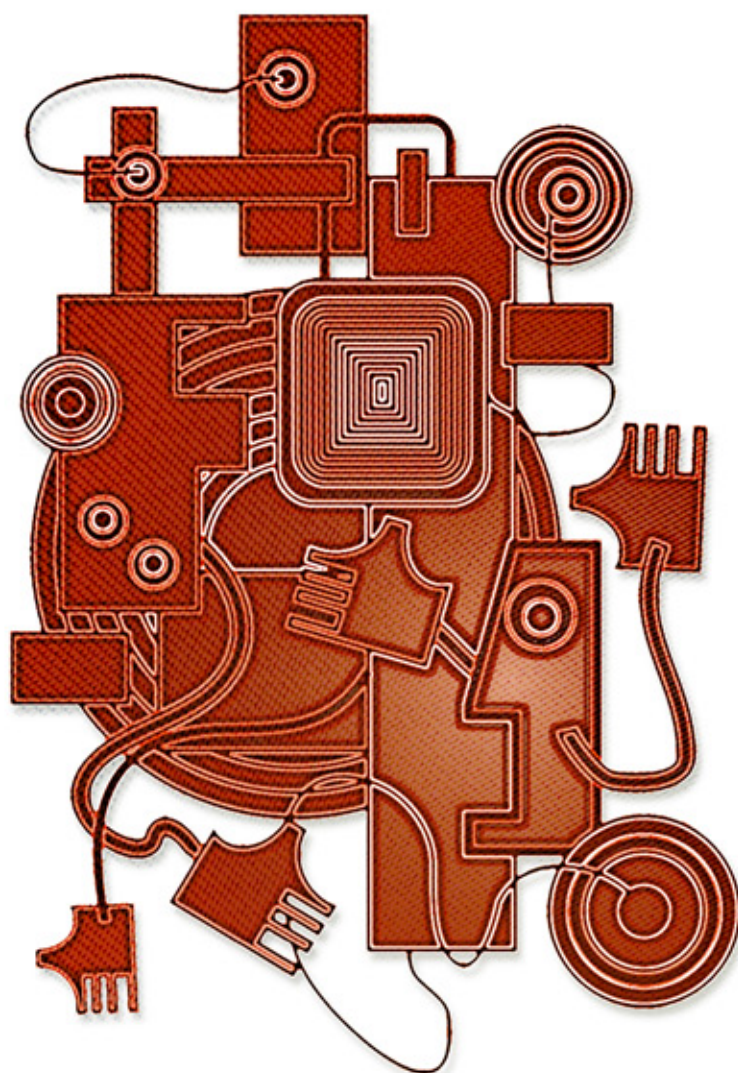


Международная заочная научная конференция

«Актуальные вопросы современной психологии»



Челябинск

УДК 15(063)
ББК 88я43
А43

Редакционная коллегия сборника:

*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. заоч. науч. конф.
А43 (г. Челябинск, март 2011 г.) / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — 142 с.

ISBN 978-5-90-3618-47-7

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии». Рассматриваются общие вопросы психологии, история психологии, вопросы общей, возрастной, сравнительной, социальной, прикладной, и педагогической психологии, а также психологии развития.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов психологических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 15(063)
ББК 88я43

СОДЕРЖАНИЕ

Артемова Я.В. Исследование отношения сотрудника к компании в контексте лояльности и стажа работы.	5
Архипова М.В. Проблема мотивации: прошлое и настоящее	7
Багулина Н.В. Основные технологии манипулирования в общении	10
Боязитова Т.Д. Ценностные ориентации отцов, включённых в воспитательную деятельность	12
Величко Е.В. Психолого-педагогические проблемы информатизации образования в условиях глобализации	15
Гаврилова Е.А. Психологическая характеристика выбора брачного партнера – основа для развития гармоничных отношений в браке	17
Гаджиева У.Б. К вопросу целенаправленного воспитания эмоций посредством эмоциональной отзывчивости	22
Жарова Д.В. Социальные предпосылки становления педагогической психологии в Великобритании в конце XIX века	25
Жукова Е.В., Нестик Т.А. Управленческое видение и временная перспектива руководителей	28
Инина-Понуровская Е.Ю. Конфликтные отношения между родителями и детьми	31
Иншаков А.Г. Механизм формирования игровой зависимости у людей, увлеченных ролевыми онлайн играми	34
Казакова Т.В. Особенности жизненного самоосуществления педагогов с разным типом доминирующего пространства (на основе художественных текстов)	38
Канаева Н.А. Психологические проблемы личностного и профессионального самоопределения в эпоху построения «рыночных отношений»	42
Клюева К.С. Основная специфика социально-психологической адаптации пожилого человека в информационной среде	44
Коновалова К.Л. Актуальность изучения гетеростереотипного восприятия белорусских и китайских студентов.	47
Королева Н.Н. Внутриличностный конфликт как сопутствующий компонент беременности	50
Кошкарров В.С., Трошунин А.В. Влияние стресс-факторов на психику пожарных	53
Масалович Ю.М. Особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников.	55
Масягина О.Ю. Механизмы развития социального интеллекта в дошкольный период	58
Михальченко К.А. Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии.	60

Михальченко К.А. Психологическая готовность ребенка к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении как результат влияния родительского отношения в дошкольном и младшем школьном возрастах.	63
Морозова Т.Г. Современные информационные технологии как средство организации психической деятельности.	66
Мягкова М.А. Основные направления изучения материнства в отечественной психологии.	69
Гарданова Ж.Р., Норина М.Ю. Исследование тревоги женщин с репродуктивными расстройствами в период беременности.	72
Ощепков А.А., Калинин И.В. Исследование взаимосвязи социальных установок и ценностных ориентаций нормативных и девиантных подростков.	76
Пасленов А.П. Некоторые социально-психологические механизмы формирования интеллектуально-корпоративной компетентности управления предприятием.	79
Печеркина А.А. Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы.	82
Полякова О.О. Особенности понимания современной молодежью террористической угрозы.	84
Седова Е.А. Цели и задачи экспериментальной программы формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку девушек и юношей – студентов технического ВУЗа.	87
Середина Т.С. Эмоциональный интеллект и психологическая культура личности активных пользователей социальных сетей.	89
Скрипкина Н.В. Особенности распределения и характер устойчивости позитивных установок на детей у педагогов.	92
Скрыбченко М.А. Психологические особенности формирования нравственной ответственности подростков в семьях учителей.	97
Слепцова с. А. Психолого-педагогическая модель формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в системе «учитель-ученик».	99
Сытько М.В. Аспекты субъективного отношения к процессу обучения современных студентов.	106
Сытько Т.И. Неконгруентность родительского отношения в период семейной сепарации.	108
Федина Л.П. Психологические особенности семей в программе ЭКО.	111
Федякова И.А. Формирование субъектных свойств личности младшего школьника.	116
Фомина Ю.И. Исследование полноты этнических представлений дошкольников.	118
Хапов М.С. Гендерный аспект в вопросе склонности к манипулированию.	123
Хлебодарова О.Б. Анализ различий взаимосвязи самооценки и статусного положения в классе между группами городских и сельских подростков.	126
Чунарева О.А. О необходимости использования психологической помощи судебными приставами-исполнителями.	129
Шелест В.И. Проблема диагностики политического интеллекта в современной социальной психологии.	130
Морозов В.Ф., Шляпникова М.С. Ценностно-герменевтический подход к исследованию проблемы формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре.	134
Шурыгина О.В. Конфликтологическая культура: теоретический аспект.	136
Щербакова Е.В. Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам.	139

Исследование отношения сотрудника к компании в контексте лояльности и стажа работы

Артемова Я.В., преподаватель

Восточно-Европейский институт психоанализа (г.Санкт-Петербург)

В условиях социально-экономических изменений актуальные и востребованные темы, как в сфере психологической науки, так и в сфере менеджмента, кадровых служб, управления и обучения персонала — это исследование личности сотрудника компании, его потенциала и межличностных взаимодействий, изучение влияния опыта работы в организации на отношение человека к своей профессиональной и трудовой деятельности. Существует множество теоретических работ и практических рекомендаций, посвященных правилам приема сотрудника на работу, адаптации его к условиям труда, формирования лояльности к организации и пр. Исследованию собственно стажа работы в компании и его влияния на отношение к организации уделено недостаточно внимания.

В данной статье представлены результаты исследования сотрудников компании в зависимости от стажа работы. В отечественной науке не существует общепринятой классификации стажа работы в одной организации. В основном при рассмотрении стажа психологи используют термины «профессиональная деформация личности» (Р.М. Грановская, Е.И. Рогов, Р. Конечный и М. Боухал, с. Д. Носов, Н.А. Чернышев и другие) [3], «Я-концепция специалиста» (Г.В. Орлова, В.В. Кольтинова, Е.В. Прокопьева и т.д.), «синдром эмоционального выгорания» (Дж. Гринберг, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старчинкова, Г.А. Макарова, В.В. Бойко и другие) и так далее. Е.А. Климовым были выделены фазы развития профессионала: фаза оптанта, оптации (озабоченность выбором профессии), фаза адепта (выбор профессии и ее освоение), фаза адаптации (привыкания молодого специалиста к работе), фаза интернала (опытный работник, выполняющий основные профессиональные функции), фаза мастерства (обретение своего стиля деятельности), фаза авторитета (опыт, обретение известности), фаза наставничества (появление учеников, последователей) [4].

Можно говорить о том, что единой системы деления сотрудников в зависимости от проработанных в компании лет не выработано. Представляется интересным исследовать особенности отношения сотрудников к организации в зависимости от стажа работы в ней.

Выборка испытуемых составила 106 человек. Максимальный стаж работы в организации — шесть лет, минимальный — шесть месяцев. В исследовании не принимали участие сотрудники, имеющие стаж работы в организации менее трех месяцев, так это время адаптации сотрудника к новым условиям. Далее были выделены две группы: сотрудники со стажем работы менее трех лет (59 человек) и те, кто работает в компании более трех лет (47 человек). В группу испытуемых вошли и мужчины, и женщины.

Были использованы следующие методики: Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [1], Опросник организационной лояльности Л. Портера (Organizational Commitment Questionnaire — OCQ) [2], Тест на определение организационного развития предприятия [1]. При использовании методики Т. Лири, испытуемые оценивали «реальное Я» и «реальную организацию». С помощью этой методики определяют преобладающий тип отношений к людям в самооценке и оценке других. Опросник лояльности Л. Портера позволяет определить: разделение целей и ценностей (ценность организации), усилия в интересах: интенциональные (готовность к сверхурочной работе и повышению производительности) и поведенческие (рассказываю, горжусь, забочусь), и работа в организации. Тест на определение организационного развития выявляет степень зрелости предприятия и необходимость в развитии организации.

Статистически достоверные различия между двумя группами были получены по следующим показателям: испытуемые с большим опытом работы в компании имели тенденцию оценивать свое «реальное Я» как обладающее волей, настойчивостью, некоторым консерватизмом, и в то же время — независимостью, отчужденностью, скептицизмом, холодностью и дистанцией в общении. То есть, в оценке себя сотрудники компании со стажем работы более трех лет отмечали такие тенденции, как консерватизм и скептицизм по сравнению с сотрудниками, работающими в компании менее трех лет. Возможно, данные тенденции связаны с занимаемой позицией опытных сотрудников: они чувствуют себя более уверенно, и в то же время научились соблюдать дистанцию, чувствуют свою независимость.

Были отмечены значимые различия и в оценке «реальной организации». Испытуемые, стаж работы которых в компании составил более трех лет, имели тенденцию оценивать ее как более зависимую, подчиненную, неприспособленную, неуверенную, незрелую, несамостоятельную, общительную, ориентированную на мнение окружающих, отзывчивую. В оценке компании сотрудники с большим опытом отмечали тенденции уступчивости, зависимости, конформизма, отзывчивости, по сравнению с группой испытуемых, опыт которых составил менее трех лет. То есть, можно предположить, что с опытом работы приходит некоторое снижение значимости компании, теряется некий авторитет.

Таким образом, сотрудники, работающие в организации более трех лет, чувствуют себя более уверенными, независимыми, а компанию оценивают как подчиненную, незрелую.

Интересен тот факт, что значимых различий относительно лояльности и оценки уровня организационного развития между двумя группами испытуемых обнаружено не было. Вероятно, что это может быть связано не со стажем работы в конкретной компании. Если человек проявляет лояльность в отношении организации, то это не зависит от его опыта работы в ней.

Также были рассмотрены взаимосвязи исследуемых показателей внутри каждой из групп.

В группе сотрудников с *опытом работы в компании менее трех лет* выявлено следующее:

1. Тенденция «скептицизм» в оценке своего Я имеет отрицательную взаимосвязь с лояльностью к компании. То есть, чем более сотрудник оценивает себя как независимого, отчужденного, дистанцированного, тем менее он лоялен к организации.

2. Тенденция «консерватизм» в оценке себя отрицательно связана с уровнем развития организации. То есть, чем более непреклонен, настойчив, консервативен сотрудник, тем ниже он оценивает уровень развития компании, в которой работает. Это может быть связано с тем, что такие люди обладают сильной волей, настойчивы в достижении своих целей и критичны, нетерпимы к ошибкам других.

3. Лояльность испытуемых этой группы была положительно взаимосвязана с уровнем развития организации, то есть, чем более лоялен сотрудник, тем выше он оценивает уровень развития организации.

4. Тенденция «отзывчивость» в оценке себя имеет положительную связь с тенденциями «доминирование», «консерватизм», «конформизм», «отзывчивость» в оценке компании. Чем более человек склонен к эмпатии, альтруизму, самоотдаче, тем более доминантной, непреклонной, настойчивой, но ориентированной на мнение окружающих и отзывчивой, терпимой кажется ему компания, в которой он работает.

В группе испытуемых со *стажем работы в компании более трех лет* были получены следующие данные.

1. Тенденция «отзывчивость» в оценке «реальной организации» имела положительную взаимосвязь с лояльностью, то есть, чем более отзывчивой, бескорыстной и жертвенной видели сотрудники свою компанию, тем более у них была выражена лояльность к ней. Можно предположить, что хорошее отношение к компании, некоторая ее идеализация способствует проявлению лояльности.

2. Лояльность таких сотрудников положительно связана с уровнем развития компании, то есть чем больше лояльность, тем выше оценка уровня развития организации. Эти результаты совпадают с теми, что получены по данным параметром в группе с меньшим стажем.

3. Тенденция «доминирование» в оценке себя имеет положительную связь с тенденциями «доминирование», «уверенность в себе», «консерватизм», «скептицизм», «уступчивость», «зависимость», «конформизм» и «отзывчивость» в оценке компании. То есть чем больше в человеке мотивации борьбы, агрессии, доминантности, тем

более многопланово и разносторонне он оценивает компанию. Возможно человек — лидер оценивает организацию не как единое целое, а как совокупность ее частей.

4. Тенденция «уверенность в себе» в оценке своего «реального Я» имеет положительную взаимосвязь с тенденциями «уверенность в себе», «консерватизм», «скептицизм», «конформизм» в оценке «реальной организации». То есть, уверенный в себе, независимый, деловитый, самовлюбленный сотрудник оценивает организацию как обладающую теми же качествами, а также — настойчивую, волевою, отчужденную, дистанцированную, ориентированную на мнение окружающих.

5. Тенденция «консерватизм» в оценке себя положительно связана с тенденциями «доминирование», «уверенность в себе», «консерватизм», «скептицизм», «уступчивость», «зависимость», «конформизм» и «отзывчивость» в оценке компании. Здесь наблюдается аналогичная ситуация, как и в тенденции «доминирование» при оценке себя.

6. Тенденция «скептицизм» в оценке своего Я имеет положительную связь с тенденциями «скептицизм», «уступчивость», «конформизм» при оценке компании. Чем более человек склонен оценивать себя как отчужденного, упрямого, дистанцированного в общении, тем более социально неприспособленна, зависима, подчиняема, ориентирована на мнение окружающих для него организация. Помимо этого такой сотрудник склонен наделять организацию теми же качествами, что и у него.

7. Преобладание тенденции «уступчивость» в оценке себя имеет положительную связь с тенденциями «консерватизм», «скептицизм», «уступчивость», «зависимость», «конформизм» и «отзывчивость» в оценке компании. Чем более зависим, неприспособлен и уступчив сам сотрудник, тем более настойчива, критична, отчуждена, упряма, незрела, неуверенна в себе, ориентирована на мнение окружающих и чувствительна к поведению других организация по его мнению. Сотрудникам также свойственно оценивать организацию аналогично себе.

8. Тенденция «зависимость» в оценке «реального Я» имеет положительную взаимосвязь с тенденциями «скептицизм», «уступчивость», «зависимость», «конформизм» и «отзывчивость» в оценке «реальной организации». Чем более неуверен в себе сотрудник, доверчив и зависим, тем более дистанцированной в общении, упрямой, социально неприспособленной, незрелой, несамостоятельной, ищущей социального одобрения, но альтруистичной кажется ему организация.

9. Тенденция «конформизм» в оценке себя имеет положительную связь с тенденциями «уступчивость», «конформизм» и «отзывчивость» в оценке компании. Ориентированный на мнение окружающих сотрудник компании будет оценивать ее как социально неприспособленную, подчиненную, уступчивую, чувствительную к поведению других и также ориентированную на их мнение.

10. Тенденция «отзывчивость» в оценке самого себя сотрудником имеет положительную связь с тенден-

циями «уступчивость», «конформизм» и «отзывчивость» в оценке компании. Чем выше эмпатия у человека, тем более зависимой, неприспособленной, ориентированной на мнение окружающих, альтруистичной и чувствительной к поведению других будет в его оценке организация.

Таким образом, в системе взаимоотношений сотрудника и компании наблюдается большее количество корреляционных связей в оценке себя и организации у людей с большим стажем работы в ней, а также приближение оценок себя и своей компании. Этот факт возможно рассматривать с точки зрения идентификации с компанией.

Можно говорить о том, что существуют различия в оценке и отношении к компании между сотрудниками более опытными и теми, кто работает менее трех лет. На уровне тенденции предполагается, что возможно разде-

ление сотрудников по опыту работы до трех лет и более. Интересно было бы также исследовать группу испытуемых, имеющих стаж работы в компании до одного года и сравнить эти данные с уже имеющимися. Предполагается, что стаж работы сотрудника имеет влияние и на другие сферы взаимоотношений с компанией, такие как привязанность, отношение к изменениям, удовлетворенность трудом, тип взаимоотношений сотрудника и организации, и прочее. Эти вопросы нуждаются в постановке, в дальнейшей проверке и изучении.

Описанные выше результаты являются частью многопланового исследования корпоративной идентичности личности, выделения определенных этапов ее формирования через различные психологические категории, и могут свидетельствовать о намечающихся тенденциях.

Литература

1. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство: Учебно-практическое пособие. — М., 2005.
2. Доминяк В. Измерение лояльности: действующая модель. — СПб., 2004, №2, с. 114–119, №3, с. 105–108.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. — СПб.: Питер, 2008. — 432 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие Изд. 2-е, перераб., доп. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Речь, 2006.
6. Харский К.В. Благонадежность и лояльность персонала. — СПб.: Питер, 2003.

Проблема мотивации: прошлое и настоящее

Архипова М.В., преподаватель английского языка
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Мотивация, занимая ведущее место в структуре личности, является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения и деятельности. Содержание мотивационной системы в целом определяет содержание видов деятельности, характерных для человека. Мотивационная система определяет как осуществляемую деятельность, так и перспективу дальнейшего ее развития. Отсюда проблема мотивации относится к числу важных проблем в методологическом, теоретическом и практическом отношениях, является актуальной для отечественной и зарубежных школ, а также характеризуется сложностью и неоднозначностью.

Изучение мотивации имеет давнюю историю. Уже в учениях древних мыслителей обосновывается объективно-причинный подход к мотивации. Еще Аристотель подметил, что желание является исходной точкой при выполнении каких-либо действий. Более широкое изучение мотивации начинается с XV века, в период распространения идей гедонизма, в которых удовольствие, наслаждение считалось высшим благом и целью жизни, а детерминантами поведения признавались стремление к

удовольствию и избегание неудовольствия, заложенные в природной организации человека. Изложение вопросов мотивации встречается у Спинозы, Гоббса, Декарта в XVII веке. Спиноза считал, что аффективность, страстность, мотивационная направленность и напряженность должны рассматриваться с объективной точки зрения. Им было замечено, что люди свои действия сознают, а причин, которыми они определяются, не знают. Английский философ Гоббс считал стремления к самосохранению и собственной выгоде основными нравственными побуждениями и рассматривал «благо» предметом влечений и желаний. При этом Гоббс и Спиноза в отличие от декартовского бесплотного понимания побуждений рассматривали их как телесно-локализованные чувственные стремления, определяющие поведение. Спиноза не соглашался с идеей Декарта о спонтанности волевого импульса и выдвигал в качестве важнейшего побуждения влечение, которое при осознанности его становится желанием и рассматривал его как относящееся и к телу, и к душе.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины»

(1900–1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

К началу 20 века проблема мотивации рассматривается в зарубежной психологии в ряде школ, для которых характерно многообразие подходов к изучению явления мотивации.

В концепциях бихевиоризма (Дж. Уотсон) мотивы поведения понимаются как причина телесных реакций организма в ответ на внешние воздействия. Это выражено в известной формуле «стимул — реакция», распространенной бихевиористами и на поведение человека. Бихевиоризм объявляет поведение людей бессознательным, объясняя его как ответную реакцию на внешний раздражитель — «стимул». Современные бихевиористы (Thorpe W.H.) рассматривают стимул в качестве внешнего раздражителя, активизирующего внутреннюю энергию организма. В необихевиористских концепциях возникает понятие «драйва» (drive), который означает побудительную силу или животные побуждения, которые заставляют животное быть активным.

В психоаналитической концепции основой мотивации признаются органически присущие человеку влечения. Под их источником понимается соматический процесс в каком-либо органе или части тела, который воплощается во влечении. Одним из ярких представителей данной концепции является З.Фрейд, который разрабатывал проблему потребностей и мотивов поведения, считая источником мотивации инстинкт сохранения вида и индивида.

Представители гуманистического направления (А. Маслоу, Г. Олпорт) пересматривают понятие инстинкта. Так, А. Маслоу заменяет его понятием базовых потребностей (basic needs), выделяя при этом пять групп потребностей, образующих иерархию, при этом потребности более высокого уровня могут мотивировать поведение лишь при условии удовлетворения потребностей более низких уровней.

Анализ различных школ и теорий мотивации показывает, что в зарубежной психологии выделяются два противоположных направления в понимании мотивации. Фрейдисты и бихевиористы (В. Торп, Дж. Уотсон, З. Фрейд) при решении проблемы движущих сил поведения человека развивают гомеостатическую модель функционирования личности, согласно которой личность стремится к снижению напряжения, уравниванию своего взаимодействия с чуждой ей социальной средой. Представители другого направления (А. Маслоу, Г. Олпорт) исходят из идей постоянного развития личности.

В последнее десятилетие в зарубежной психологии наблюдается повышение интереса к проблеме эмоций как важнейшего компонента мотивационной сферы (Bolte A., 2003; Namann S.B., 2002; Moore D.G., 2003; Moore S.C., 2002; Zembylas M., 2003). Данными учеными отмечается, что эмоциональное отношение к деятельности делает ее более успешной. При положительном эмоциональном отношении к деятельности личность проявляет большую ак-

тивность, творчество, лучше и больше запоминает информации.

Как и в зарубежной, в отечественной психологии существует множество работ, посвященных изучению практических и теоретических проблем мотивации человеческого поведения, однако это не говорит о наличии единой теории мотивации. В современной теории мотивации неоднозначно определены основные понятия, составляющие категориальный аппарат данного психолого-педагогического феномена: мотивационная сфера личности, мотивация, мотив, мотивировка и др. П.М. Якобсон считает, что трудно назвать другую область исследования личности, где имелось бы столько различных и не редко даже необоснованных точек зрения (Якобсон П.М., 1969).

Усиление интереса к мотивации, как к движущей силе человеческого поведения, стержня личности, связано со сложностью ее структуры, с одной стороны, и повышением роли субъективного фактора в личностном развитии — с другой (Асеев В.Г., 1976; Васильев В.А., 1991; Вилюнас В.К., 1990; Елфимова Н.Е., 1991; Кичатинов Л.П., 1989; Леонтьев А.Н., 1972; Маркова А.К., 1990; Рубинштейн с. Л., 1969; Симонов В.П., 1987; Якобсон П.М., 1969 и др.).

Основное влияние на исследования мотивации поведения оказали работы В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, И.М. Сеченова. И.М. Сеченов в своем учении о сигнальной регуляции объяснил совершение организмом приспособительных действий в связи с изменением внешних условий, а также способность организма усваивать и сохранять выработанные действия. Последняя идея была разработана в учении И.П. Павлова и В.М. Бехтерева. При анализе проблемы детерминации поведения И.П. Павлов придавал большое значение понятиям «сигнальность» и «подкрепление». Благодаря подкреплению раздражитель приобретает сигнальное значение и происходит его дифференциация. Следует отметить, что учение И.П. Павлова оказало существенное влияние на развитие исследований по психологии научения, а в последующем его идеи были развиты в зарубежной психологии. В.М. Бехтеревым было разработано собственное учение, впоследствии названное рефлексологией. Ученый широко использовал понятие «нервный рефлекс» и считал, что все психологические процессы, в конечном счете, сводятся к различным типам данных рефлексов. В дальнейшем некоторые его идеи были подвергнуты критике за механистическую направленность.

В самом определении мотивации существующие концепции различаются терминологическими установками. В понятие мотивации В.Г. Асеев включает «...все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т.д.» [1, с. 7]. Для В.Г. Леонтьева мотивация «...это внутренний механизм, организующий и направляющий деятельность человека» [5, с. 12]. В.К. Вилюнас к мотивации относит все, что побуждает к активности. Однако, несмотря на различные трактовки данного понятия, большинство пси-

хологов сходятся в том, что мотивация — это довольно общее и широкое понятие, под которым понимается направленность активности: мотивация побуждает поведение, направляет, организует его, придает ему личностный смысл и значимость. В каждом конкретном случае мотивация не однозначна. Она зависит от множества факторов, но основное иерархическое ядро должно быть устойчивым, так как уровень сформированности мотивации зависит от развития личности в целом.

В отечественной психологии назван ряд побуждений, которые образуют мотивационную сферу — это потребности, мотивы, цели, интересы, эмоции, сопровождающие деятельность (Божович Л.И., 1951; Леонтьев А.Н., 1975; Маркова А.К., 1990). Потребность служит внутренним побудителем любой деятельности. Цель в качестве компонента мотивационной сферы в исследованиях психологов определяется как то, что характеризует направленность активности человека на промежуточные результаты достижения предмета потребности. Интерес рассматривается психологами как форма проявления и выражения потребностей, мотивов и целей. Эмоционально-ценностное отношение человека к миру составляет ту обширнейшую сферу, в пределах которой разворачиваются активно-действенные, актуальные мотивационные процессы.

Рассматривая мотивацию как направленность активности, отечественные психологи предполагают определенное соотношение динамической и содержательной сторон.

Содержательная сторона мотивации представляет собой систему побуждений, проявление разнообразных потребностей человека, систему мотивов и сложную их иерархию. По мнению А.В. Петровского содержание мотивов всегда характеризуется конкретным содержанием деятельности, в которой они реализуются (Петровский

А.В., 1976). Динамическая сторона мотивации обусловлена особенностями нервной системы, уровнем общей активности нервной системы (Асеев В.Г., 1976). Все это определяет такие динамические характеристики мотивации, как сила, степень ее возбудимости, устойчивость. К динамическим характеристикам мотивов А.К. Маркова относит устойчивость, степень удовлетворенности, эмоциональную окраску, быстроту возникновения, интенсивность, переключаемость (Маркова А.К., 1983). Отмечая единство динамической и содержательной сторон мотивации, отечественные психологи в то же время рассматривают каждую из них как относительно независимую друг от друга.

На современном этапе в отечественной психологии также ведутся работы и исследования по проблеме мотивации (Ерофеева Л.А., 2004; Макеева И.А., 2004; Бирюкова Т.А., 2005; Воробьева Е.В., 2007; Посметкина Н.Н., 2007 и др.). В работах данных ученых рассматриваются вопросы формирования мотивации учебной деятельности студентов, использования творческих заданий в учебной деятельности, взаимосвязи интеллекта и мотивации достижения и т.д.

Таким образом, анализ источников исследования проблемы мотивации позволяет определить некоторые общие положения отечественных и зарубежных психологов: 1) мотивация является социально обусловленным образованием, она складывается и изменяется в жизнедеятельности человека, 2) мотивационная сфера имеет следующую структуру: мотивы, цели и эмоции; 3) совпадение мотива и цели придает деятельности самостоятельный характер; 4) специфика эмоций в структуре мотивации состоит в том, что они отражают отношение между мотивом и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов.

Литература

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: Мысль, 1976.
2. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. — СПб.: Речь, 2006.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2006.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. — М.: Наука, 1988.
5. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. — Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1987.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999.
8. Moore S.C., Oaksford M. Some long-term effects of emotion on cognition. — *British Journal of Psychology*, Vol. 93, 2002, p.383–395.
9. Thorpe W.H. *Learning and Instinct in Animals*. — Cambridge Mass. — Harvard Uni Press, 1951.
10. Bolte A., Goschke T., Kuhl J. Emotion and Intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. — *Psychological Science*, Vol. 14, 2003, p. 416–422.

Основные технологии манипулирования в общении

Багулина Н.В., социальный педагог

Центр психолого-медико-социального сопровождения «Взаимодействие» (г. Москва)

Манипуляция — один из наиболее интересных видов человеческого поведения, это неотъемлемая часть социальной культуры. Под манипуляцией понимают преднамеренное и скрытое побуждение другого человека к переживанию определенных состояний, принятию решения или выполнению действий, необходимых для достижения инициатором своих собственных целей.

Технологии манипуляции — это те методы воздействия на человека, с помощью которых у человека вызываются состояния, которые выгодны манипулятору. Таким образом, манипулятивными технологиями являются те действия, в которых проявляет себя манипуляция. Степень успешности манипуляции зависит от того, насколько широк арсенал этих средств и насколько манипулятор гибок в их использовании.

Основные составляющие манипулятивного воздействия:

- оперирование информацией;
- утаивание информации и использование определенных способов подачи информации;
- воздействие на психологические мишени.

Оперирование информацией

Информация, которая подается человеком, — это материал, с которым можно делать все, что угодно. Ее можно искажать, утаивать, корректировать способ подачи. Искажение информации варьируется от откровенной лжи до частичных деформаций, таких, как подтасовка фактов, коллективное убеждение. Коллективное убеждение — это систематическая попытка убедить людей принять определенную склонность, приказ или доктрину. Этот термин в основном используется в технике, предназначенной для манипулирования человеческими мыслями и действиями против желания, воли и знаний индивида. Эта попытка делается путем контроля над природой и социальной средой для того, чтобы уничтожить лояльность к любым нежелательным группам, индивидам или образцам поведения.

Информативным показателем того, что человек лжет, является голос и особенности речи, которые выдают эмоциональное состояние человека. Изучение специальных литературных источников позволяет ряду авторов выделять наиболее характерные признаки неискренности, проявляющиеся при передаче ложной информации: произвольное изменение интонаций, темпа речи, тембра голоса, признаки дрожания в голосе, появление пауз при ответах на вопросы, которые не должны были заставить задуматься, появление в речи выражений, не типичных для данного человека в обычном общении, или наоборот, исчезновение типичных для него слов и оборотов, демонс-

тративное подчеркивание с помощью речевых средств (интонациями, паузами и другими способами) каких-то фрагментов передаваемой информации, в целях маскировки или искажения истинного отношения к этой информации.

Люди, пытающиеся солгать, стремятся контролировать свое поведение, в том числе и звучание голоса, но они не могут точно знать, насколько им это удалось, так как осуществить полный самоконтроль звучания собственного голоса достаточно трудно. В отличие от голоса, человеку лучше удастся контролировать свое лицо, поэтому заметить ложь удастся во многих случаях именно благодаря анализу выражения лица. Ориентируясь на лицо партнера, наблюдатели чаще обращают внимание на следующие параметры:

- бегающий взгляд. Это традиционный признак, связанный с тем, что человек, не привыкший ко лжи, испытывает тревогу в ходе ложного заявления и с трудом держит взгляд партнера по общению и отводит глаза в сторону;
- легкая улыбка. Улыбка, сопровождающая ложь, позволяет скрывать внутреннее напряжение, однако не всегда она выглядит достаточно естественной;
- микронапряжение лицевых мышц. В момент ложного сообщения по лицу как бы пробегает тень. Видеосъемка позволяет зафиксировать при этом кратковременное напряжение в выражении лица, длящееся доли секунды. Это произвольная реакция очень надежный индикатор лжи;
- контроль партнера в момент ложного высказывания. Сообщая ложь, некоторые участники на короткое время концентрируют свое внимание на лице партнера, как бы пытаются оценить, насколько успешно им удалось ввести человека в заблуждение;
- движение зрачков глаз. Различные вегетативные реакции — покраснение лица или отдельных его частей, расширение зрачков глаз, учащенное моргание и другие характерные изменения, характерные для чувства стыда, страха — сопровождают неискренность на подсознательном уровне у людей, не привыкших лгать.

Анализируя выражения лица, глаз, общей мимики человека, связанной с реакциями человека, пытаясь определить, лжет он или нет, необходимо помнить об индивидуальности человека, о наличии у него так называемого фонового состояния. Общеизвестно, что при процедуре испытания на «Полиграфе» оператор предварительно замеряет общий фон нормальной реакции испытуемого, задавая ему вопросы нейтрального характера. Потом он задает вопросы контрольные, вызывающие состояние тревоги, и наконец, значимые вопросы, имеющие непосредственное отношение к расследованию. Именно сопоставление различных результатов ответов дает возможность делать определенные выводы.

Утаивание информации и использование определенных способов подачи информации

Следующий способ манипулирования информацией — это утаивание информации, т.е. скрывание определенных тем, избегание этих тем или избирательное дозирование информации.

Определенную роль в утаивании информации или искажении ее играет способ подачи информации. Если обрушить на человека лавину однотипной информации или, наоборот, подавать информацию маленькими, очень дозированными порциями, человек не сможет ею эффективно воспользоваться. И, тем не менее, он не может упрекнуть, что его не поставили в известность.

Еще один распространенный прием в искажении информации — это подпороговая подача информации, когда происходит резкое изменение звука, смена музыкальной темы, если необходимо обратить внимание аудитории на какую-то информацию, изменение в дикторском тексте. Вот такие способы психологического воздействия называются лингвистическими ловушками. Существуют следующие способы употребления лингвистических ловушек:

Универсальные высказывания, которые на самом деле ничего не говорят, но создают эффект восприятия точного аргумента: «Такова жизнь», «Война есть война».

«Генерализация». Это деление людей и явлений на классы или по времени: «Это всегда так», «Всю жизнь так было и так будет».

Неявное указание на якобы общепринятые нормы, воздействуют в основном на чувство вины: «Ты даже дверь за собой не закрыл».

Умножение действий либо ситуаций: «Ходят тут всякие», «Много вас таких, а я одна».

Использование неопределенных референтных индексов: «У нас в институте считают», «Общеизвестно, что...», «Есть мнение...».

Коммуникативный саботаж, при котором предыдущая реплика игнорируется, а ответ вводится новое содержание: «Тебе что завтра в институт?».

Во всех этих манипулятивных высказываниях содержится опасения манипулятора, что его социальный статус будет недостаточно высоким, поэтому манипулятор стремится его искусственно повысить, претендуя на право поучать и обладать особо значимой информацией.

Манипулятор начинает общение, имея некоторую уверенность в успехе задуманного предприятия. Эта уверенность воплощается в стремлении создать нужный перевес сил над партнером, для того чтобы осилить, перехитрить его, подцепить на крючок.

Партнеры по общению различаются по наличию собственных сил, это набор некоторых преимуществ, которыми партнер по общению обладает почти всегда. Это статусные позиции — ролевые позиции, должность; деловые — квалификация, аргументы, способности, знания человека. Это преимущества, в создании которых важную роль играют третьи лица, например представительская подде-

ржка, опора на силы конкретных третьих лиц, требования нормы, морали, ценности, или процессуальные силы, преимущества, которые извлекаются из самого процесса взаимодействия с партнером: темп речи, пауза, инициатива.

Воздействие на психологические мишени

Одним из центральных вопросов при рассмотрении технологий манипулятивного воздействия является вопрос о мишенях, на которые направлено это воздействие. Как правило, в основном мишенями являются потребности, интересы, склонности, нормы, установки, поведенческие стереотипы человека, на которого оказывается влияние со стороны инициатора воздействия.

Обычно, воздействие строится в расчете на низменные влечения человека. Это секс, чувство собственности, враждебное отношение к непохожим на нас, неустойчивость перед искушением властью, деньгами, славой, роскошью. Как правило, манипуляторы эксплуатируют влечения, потребности в безопасности, в пище, в чувстве общности, любви и привязанности.

Для манипулятора большое значение имеет контекст воздействия. Общение всегда происходит где-то при каких-то обстоятельствах, т.е. имеются какие-то временные и пространственные характеристики ситуации общения. Подбор и организация условий взаимодействия заключается в том, что манипулятор контролирует внешние переменные ситуации взаимодействия: физические условия, культурный и социальный контекст.

Под *физическими условиями* понимаются такие особенности окружения, которые определяют обстановку, в которой протекает общение: в рабочем кабинете, на улице, в аудитории, в автомобиле, на кухне и так далее. Это особенности освещения, слышимости, температуры, запахов, погоды, интерьера, расстановки мебели и так далее. Возможность для рассеивания внимания различна на улице и в кабинете, поэтому опытные манипуляторы внимательны к условиям. Общеизвестны способы решения деловых вопросов в бытовых условиях, при выезде на природу, или наоборот, многие мошенники используют выманивание людей на улицу, где легче отвлечь внимание от мошеннических действий.

Культурный фон взаимодействия включает в себя особенности ситуации общения, определяемой культурными источниками — язык, на котором разговаривают люди, национальные и местные традиции, культурные нормы, регулирующие способы согласования людьми своих действий: запретные темы, нехорошие жесты, пределы шуток, стереотипы восприятия, предрассудки и так далее.

Социальный контекст — это совокупность переменных общения, задаваемых со стороны тех или иных групп людей, реальных или условных. Образцами социальных ситуаций взаимодействия является дружеская вечеринка, банкет, ожидание в приемной у врача, магазинные очереди и так далее. Структура социальной ситуации включает распределение ролей, стандартные соци-

альные ролевые предписания, гибкие правила и нормы отношения.

Во время общения происходит структурирование времени общения. Популярный психоаналитик Эрик Берн предложил различать следующие способы структурирования времени [3, с. 33].

1. Ритуалы. Это стереотипная серия простых дополнительных действий, заданных внешними социальными факторами: приветствие, прощание, обмен новостями и так далее.

2. Времяпрепровождение. Серия простых полуритуальных дополнительных действий, сгруппированных вокруг одной темы. Широко используется, когда необходимо убить время, на вечеринках, на званых банкетах, в кругу друзей.

Литература

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М.: Инфра-М, 2005
2. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. М., 1997
3. Осипова А.А. Манипуляции в общении: уметь сказать «нет»!.-Ростов н/Д:Феникс, 2005

Ценностные ориентации отцов, включённых в воспитательную деятельность

Боязитова Т.Д., соискатель

Сергиево-Посадский гуманитарный институт

На сегодняшний день большинство исследователей феномена отцовства приходят к выводу, что отцовство имеет социально и культурно обусловленный характер. В психологии данный подход к рассмотрению природы и развития родительства имеет название культурно-исторического.

Отечественные учёные в области семьи и брака, полагают, что многие преобразования в современной семье вытекают исторически из процесса развития общества и подготовлены целым рядом крупных социально-экономических изменений нашего общества. Они считают, что такое положение дел свидетельствует о нормативном «кризисе развития семьи», и наблюдают положительные изменения в том, что пересматриваются и перераспределяются роли и функции родителей, появляются новые ценности и новые пространства для реализации себя личностью, в частности в рамках выполнения отцовской роли [3].

Культурная и социальная детерминация отцовства означает влияние культурных норм конкретного общества, а также межличностных отношений, в которые включён мальчик, юноша с момента рождения на его представления и реальное поведение в роли отца.

Исследователи выделяют множество таких факторов, каждый из которых может быть условно обозначен как культурно-исторический или социальный, например:

— тип семьи, характерный для данной определенной культуры или этапа развития определенного общества;

3. Игры. Это серия следующих друг за другом скрытых ходов с четко определенным предсказуемым исходом. Эта серия ходов содержит ловушку, подвох. Игры используются для получения выигрыша одной из сторон.

4. Деятельность. Это совместная работа, в рамках которой люди объединяются ради достижения некой общей или одинаковой цели.

Подводя итог, можно сказать, что основные манипулятивные технологии основаны на утаивании информации или подачи заведомо ложной информации. Поэтому манипулятивный стиль взаимодействия часто уменьшает суммарный объем информации при принятии важных решений, что приводит к ошибкам в деятельности и снижению эффективности работы.

— верования народа, его мифология и религиозные представления;

— экономические условия: уровень дохода, экономическая стабильность в обществе, общий уровень безработицы, условия разделения труда [7].

— социальные стереотипы маскулинности и феминности, отцовства и материнства, характерные для данного общества [1; 6];

— отношения мужчины с собственной семьей: своими родителями, супругой [2];

— личность ребенка: его пол, возраст, особенности развития и поведения [3; 6].

В формировании родительского отношения и стиля воспитательной деятельности у мужчины Р.В. Овчарова [8] выделяет три уровня: 1. *Уровень общества:* сюда относится влияние общественных факторов на представление об отцовской роли. 2. *Уровень собственной семьи:* включает влияние семейных условий на представление об отцовской роли. 3. *Индивидуальный (личный) уровень:* влияние личностного фактора на представления об отцовской роли.

Ю.В. Борисенко [2], в свою очередь, все многообразие факторов, влияющих на становление отцовской роли, классифицирует на четыре большие группы. К *первой группе* автор относит факторы, связанные с взаимоотношениями в супружеской диаде. Ко *второй группе* относятся факторы, связанные с влиянием матери ребенка

(супруги мужчины) на становление мужчины в роли отца. Третья группа включает в себя средовые факторы. К четвертой группе относятся факторы, связанные с личностью самого ребенка — полом, возрастом, индивидуально-психологическими особенностями.

Таким образом, успешное поведение мужчины в роли отца во многом обусловлено интериоризацией ценностей отцовства, характерных для данной культуры и общества, интериоризацией опыта детско-родительских отношений, качеством супружеских отношений, личностной зрелостью мужчины и психолого-возрастными особенностями ребёнка.

В онтогенезе отцовства Ю.В. Борисенко выделяет три этапа: первый этап начинается с рождения мальчика до момента получения сведений о беременности его жены (партнерши). Формирование стереотипов об отцовстве происходит в процессе взаимодействия с собственными родителями. Второй этап — период беременности партнерши — начинается с того момента, когда мужчина узнал, что будет отцом, до начала взаимодействия с уже родившимся ребенком. Третий этап — период после рождения ребенка — практический период, когда отец включается во взаимодействие с ребёнком.

На каждом из этапов формируются значимые новообразования личности, отвечающие за психологическую готовность к отцовству. Формируются такие компоненты отцовской личностной сферы, как: потребностно-эмоциональный, включающий биологические, социальные аспекты мотивации, потребность в контакте, эмоциональные реакции, переживания; операциональный — осведомленность и умения, операции по уходу за ребенком и общение с ним; и ценностно-смысловой — отношение отца к ребенку, включая экзистенциальные переживания. Кроме того, в данную структуру включается интегральный сквозной компонент — оценочный, в который входят: 1) самооценка, как элемент Я-концепции, принятие или непринятие роли отца и рациональная и эмоциональная оценка себя, как отца, и своего ребенка; 2) социальная оценка окружающих, базирующаяся на принятых в данном конкретном обществе социальных стереотипах и предписаниях по выполнению роли, требованиях, которые необходимо соблюдать для соответствия статусу. Социальная оценка является базой для формирования собственной оценки, т.к. через социальные стереотипы формирует образы Я-идеального. Оценочный компонент является интегральным, т.к. пронизывает и влияет на все остальные компоненты структуры [4].

На любом переходном этапе развития, связанном с освоением новой деятельности, большое значение имеют ценностные ориентации личности, которые выступают в роли адаптационных механизмов. Ценности являются мощным регулятором поведения человека, направляют, корректируют и могут побуждать к определенным действиям. Ценностные ориентации определяют не только динамику отцовства и материнства, но и конечном итоге динамику семьи. В то же время, ценности являются хорошим

индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личных событий [5].

Ценностные ориентации, соответствующие высшим социальным потребностям отвечают за отношение человека к жизненным целям и средствам их удовлетворения. При этом, ценностные ориентации личности полностью зависят от ценностей социальной общности, с которой себя идентифицирует личность [цит. по 10].

По мнению Ю.А. Шерковина, двойственный характер системы ценностей, обусловленных одновременно индивидуальным и социальным опытом, определяет ее двойное функциональное значение. Во-первых, ценности являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания. Во-вторых, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносятся с ценностями, вошедшими в его личностную структуру [9].

В рамках проведенного эмпирического исследования была поставлена цель изучения ценностных ориентаций отцов, включённых в воспитательную деятельность. В исследовании приняло участие 2 группы мужчин: отцы, имеющие детей (от года до 10 лет) и отцы, ожидающие появления ребёнка. Целью исследования было изучение ценностных ориентаций мужчин-отцов, включённых в воспитательную деятельность. Были использованы следующие методики: методика Шварца для изучения ценностей личности, опросник родительских установок PARI.

Сравнительный анализ изучения нормативных идеалов в двух группах испытуемых, то есть ценностей личности на уровне убеждений позволил выявить значимые различия в ценностях конформности и добра. Отцы, включенные в воспитательную деятельность менее склонны к сдерживанию действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям, а также менее обеспокоены сохранением благополучия людей, с которыми находятся в личных контактах.

Изучение ценностей на уровне поведения, то есть индивидуальных приоритетов позволило обнаружить значимые различия в ценностях традиций и достижений. Для отцов, включённых в воспитательную деятельность имеют значение традиции и они менее ориентированы на достижения.

Среди значимых ценностей обеих групп испытуемых на уровне нормативных идеалов выделились: безопасность, достижения и самостоятельность, наименее значимы ценности традиций.

Среди ценностей на уровне поведения значимыми оказались самостоятельность, безопасность, доброта; а наименьшую значимость имеют традиции (особенно в группе «будущих» отцов). Таким образом, ценностные ориентации мужчин, ожидающих появления ребёнка, в

целом приближаются к ценностному пространству отцов. При этом отцы, включённые в воспитание не склонны к подчинению и принятию чужого мнения, но и более избирательны в проявлении добрых отношений. Для мужчин из обеих групп характерна слабость традиций, возможно, это объясняется размытостью представлений о воспитании в стране, когда старые традиции социалистического воспитания уходят в прошлое; но и традиции воспитания на уровне семьи также пересматриваются. Можно предположить, что данный факт говорит о наличии свободной ниши для зарождающихся традиций нового отцовства.

Сравнительный анализ изучения отношения мужчин к родительской роли и отношения к ребёнку выявил значимые различия по ряду показателей. Для включённых в воспитание отцов характерно принятие того факта, что интересы супруги как хорошей матери ограничены заботами о семье, принимается возможность противоречий и конфликтов между супругами, мужчины не склонны к обретению сверхавторитета в супружеских отношениях. В таких характеристиках присутствуют элементы описания как патриархальной семьи, так и эгалитарной. По отношению к ребёнку отцы, включённые в воспитание, склонны к уклонению от контакта, допускают проявление раздражительности, а также вмешательства в мир ребёнка и подавление его сексуальности. Мужчины, ожидающие рождение ребёнка, склонны к большему эмоциональному контакту с ним (ещё не рождённым).

Таким образом, отношение к семейной роли у мужчин из двух групп схоже, а отношение к родительской роли отцов, включённых в воспитание, отличается большей эмоциональной дистанцией и излишней концентрацией на ребёнке. Важно констатировать факт, что на этапе ожидания ребёнка отцы более склонны к эмоциональному контакту с ребёнком (на уровне представлений, atti-тудов), в то время как на следующем этапе отцовства — реализации отцовской позиции в воспитательных действиях, отцы амбивалентны.

Корреляционный анализ связей между показателями методик в группе отцов, включённых в воспитание показал наличие отрицательных связей между ценностью универсализма (терпимость и защита благополучия всех людей и природы) и родительским сверхавторитетом, несамостоятельностью матери, опасением оби-

деть ребёнка. Чем более терпим отец, тем менее склонен к сверхавторитетной позиции в партнёрских отношениях, тем меньше склонен воспринимать супругу как зависимую и несамостоятельную, тем менее опасается нанести вред ребёнку.

Чем более склонен отец к самостоятельности, тем равноправней отношения с ребёнком и тем менее склонен к подавлению воли ребёнка. Чем более конформен на уровне реальных поступков, тем более проявляется подавление воли ребёнка. Чем более отец удовлетворён отношениями с супругой, тем менее стремится к ускорению развития ребёнка.

Корреляционный анализ связей между показателями методик в группе мужчин, ожидающих рождение ребёнка, выявил наличие также отрицательных взаимосвязей между универсализмом и семейными конфликтами и родительским сверхавторитетом. Чем более терпим мужчина, тем менее претендует на сверхавторитет и менее склонен принимать конфликты и ссоры как норму отношений. Чем более ценным является для мужчины проявление самостоятельности, тем меньше склонен к представлению о жертвенности позиции супруги. Чем больше мужчина ориентирован на получение удовольствия, тем более неудовлетворён ролью хозяйки супруги, тем больше склонен к излишней строгости в (представлении) воспитании ребёнка, тем менее опасается обидеть ребёнка. С ценностью гедонизма у «будущих» отцов связано стремление к авторитету в партнёрских отношениях.

В группе включённых отцов с ценностью гедонизма выявилась только одна связь: чем больше отец склонен к наслаждению или чувственному удовольствию, тем больше он стремится ускорить развитие ребёнка.

Таким образом, в рамках исследования были выявлены ценностные ориентации отцов, включённых в воспитательную деятельность, проявляющиеся как значимые цели на данном этапе отцовства, на достижение которых мужчина направляет свою активность. Такими нормативными ценностями являются достижения, самостоятельность и безопасность, а на уровне поведения и реальных поступков — самостоятельность, безопасность и добро. Успешность как ценность на уровне убеждений мужчины — отца на уровне реальных поступков вступает в определённое противоречие с ценностью сохранения благополучия близких людей.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2001.
2. Борисенко Ю.В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 2. с. 44–55.
3. Борисенко Ю.В. Психология отцовства, М. 2007
4. Евсеенкова Ю.В., Портнова А.Г. Влияние отцовства на развитие личности // Акмеология. Личностное и профессиональное развитие. Материалы Международной научной конференции 2004 М. 2004. с. 365–371
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство СПб., 2004
6. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 2003.

7. Мальцева И.О. Гендерная сегрегация и мобильность на российском рынке труда / И.О. Мальцева, С.Ю. Рошин; Государственный ун-т — Высшая школа экономики. М.:
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003.
9. Шерковин Ю. А. Проблема ценностных ориентации и массовые информационные процессы // Психол. журн. — 1982. — Т.3. — № 5. — с. 235—145. ИД «ГУ ВШЭ», 2006.
10. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система.

Психолого-педагогические проблемы информатизации образования в условиях глобализации

Величко Е.В., аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г.Екатеринбург)

Процесс информатизации, как и всякое сложное социальное явление, неоднозначен и противоречив. По нарастающей идет развертывание потенциала «информационного общества», под которым понимается его социологизация, освоение социальной информации, формирование информационного мировоззрения, рынка информации, информационной реальности, повышение психологической обоснованности систем связи.

Расширяет свои границы новый социальный процесс — познание информационной реальности. Технологический процесс информатизации все более уступает место социально-психологическому [5, с.34]. Социологизация и психологизация информационной реальности становится основным аспектом становления информационной цивилизации и информационной культуры. Осмыслением информатизации занимаются все ведущие направления социогуманитарных и естественных наук. Философия, антропология, социология, культурология, история, синергетика, информатика, психология, когнитология — это лишь некоторые области знания, в русле которых предпринимаются попытки понять все усложняющуюся реальность. За последние годы в обществе появились специализированные профессиональные группы людей, связанные с обслуживанием компьютерной техники и процессов обработки информации (операторы, программисты, системные аналитики, проектировщики и т.п.), оказанием консультативных, научно-информационных и других услуг подобного рода. Очевидно, что возникновение новых научных и профессиональных направлений требует специализированной системы подготовки кадров, в которой не только содержание, но и методы и средства обучения должны соответствовать реалиям соответствующего этапа информатизации общества.

В последние годы в России, а также во многих других странах мирового сообщества все большее внимание уделяется проблеме информатизации образования, которая начинает рассматриваться как одна из наиболее важных стратегических проблем развития цивилизации.

Квалификация проблемы информатизации образования как фундаментальной и причисление этой про-

блемы к важнейшим глобальным проблемам XXI-го века все же требует, на наш взгляд, некоторой дополнительной аргументации. Что дает нам сегодня основание говорить об этой проблеме, как о глобальной и актуальной?

Здесь можно назвать три основные причины:

1. Стремительное развитие процесса информатизации общества, которое является проявлением общей закономерности развития цивилизации.

При этом информатизация общества влечет за собой многие весьма радикальные социальные изменения;

2. Функциональные возможности и технические характеристики информационно-коммуникационных средств уже сегодня значительно опережают тот уровень подготовленности общества, который требуется для их эффективного использования, и это порождает еще одну социальную проблему — проблему развития новой информационной культуры общества, тесно связанную с проблемой развития сферы образования.

3. Сегодня уже нет никакого сомнения в том, что дальнейшее стремительное развитие информатики и широкое внедрение ее достижений в социальную практику приводят к формированию совершенно новой информационной среды общества — инфосферы [3, с.63].

Формирование инфосферы требует принципиально новых подходов к решению социальных и психологических проблем информатизации сферы образования. Информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и коммуникационных технологий. Вторая — в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества.

Информатизация образования созвучна модернизацией российского образования и повышению роли всех участников образовательного процесса.

К положительным последствиям информатизации учебного процесса относят следующее: усиление интеллекта; развитие логического, прогностического, оперативного мышления; специализации познавательных

процессов; формирование специализированной, по предметному содержанию мотивации применения компьютера для решения учебных задач; повышение самооценки и уверенности в компьютеризированном мире; индивидуализация [6, с.42].

Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих специалистов, в том числе и будущих педагогов, тесно связано с уровнем информационной грамотности человека, основы которой должны постигаться в период обучения в учреждении среднего профессионального образования.

Информационные технологии позволяют индивидуализировать обучение, адаптировать его к особенностям деятельности каждого учащегося, строить обучение в режиме диалога [1, с.3].

Применение в среднем профессиональном образовании информационных технологий вносит изменения в содержание и организацию учебного процесса. Обучение на базе информационных технологий расширяет круг учебно-познавательных задач, позволяет перейти от эпизодического к систематическому управлению учебной деятельностью, изменяет ее структуру и динамику. Происходит перестройка и развитие ориентировочной и операционально-технической сторон учебной деятельности, изменяются пространственные и временные границы взаимодействия, формируется система саморегуляции в работе с информационными технологиями.

Другой аспект информатизации процесса профессионального обучения заключается в психологическом воздействии современных информационных технологий на личность учащегося и социально-психологических аспектов взаимодействия человека с машиной (сфера «человек — знак»), и человека с человеком посредством машины (сфера «человек — человек») [2, с.7].

Поскольку новые информационные технологии — это орудие трудовой деятельности, то они тоже изменяют психику личности учащегося. В этой связи и возникают наблюдаемые психологические проблемы использования высокой техники в жизни учащегося колледжа.

К негативным последствиям информатизации образования относится сведение решения учебных задач к формально-логическим компонентам, обеднение вербального мышления, сужение социальных контактов, чрезмерная индивидуализация.

Психологическими последствиями внедрения информационных технологий в образовательный процесс являются: персонификация информационного носителя, феномен информационной тревожности; психологический барьер при переходе от «ручных» технологий к информационным, «бегство от действительности» [6, с.117].

Также очевиден ряд недостатков информатизации образования, которые связаны с репродуктивной организацией процесса обучения, с исключением из него мотивационных и эмоциональных компонентов.

Внедрение информационных технологий в образование становится важным новым источником психических новообразований, формирующихся в различных сферах: личностной, когнитивной, операциональной.

Резюмируя рассмотрение вопроса о психологических проблемах информатизации образования как социальной системы общества, можно отметить следующее.

Включение информационных технологий в учебный процесс учреждений среднего профессионального образования далеко не всегда эффективно, и иногда усугубляет некоторые стороны обучения: формализует учебный процесс, уменьшает степень общения учащихся колледжей, обедняет формы учебной деятельности, затрудняет перенос полученных знаний в сферы деятельности не связанные с компьютером. Тесное взаимодействие с компьютером чревато для учащихся колледжа аффективным закреплением, абсолютизацией собственной интеллектуальной исключительности, обусловленными столкновением двух подсознательных процессов: антропоцентризма и антропоморфизма.

Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективное использование информационных технологий в среднем профессиональном обучении являются:

- создание комфортной информационной среды обучения;
- развитие у подростков основных способов деятельности в информационных средах;
- учет психологических особенностей учащихся колледжей в процессе организации компьютерного обучения.

Таким образом, проблема информатизации сферы образования уже не может больше рассматриваться лишь как инструментально-технологическая или как проблема насыщения сферы образования средствами информатики и создания на их основе педагогических инструментов. Сегодня необходимо ставить вопрос об изменении целей образования, его принципиально новой ориентации на проблемы информационной цивилизации.

В условиях существенного возрастания социальной роли информации в жизни общества и ускорения процесса информатизации социального пространства необходимо перейти в системе образования на новые принципы информатизации. При этом информационные технологии должны стать эффективным средством поддержки педагогического процесса в учреждениях как технического, так и гуманитарного образования.

Литература

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. «Об информационной культуре замолвим слово ...» (К проблеме определения целей и содержания «информатического» образования в условиях становления информационного общества). // Информатика и образование. — 2009. — №2. — с. 3–9.

2. Ковалевич И.А. Современные подходы к использованию информационно-образовательного потенциала образовательного учреждения для профессиональной ориентации в контексте их успешной социализации // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 4 — с. 7—13
3. Колин К.К. Инновационное развитие в информационном обществе и качество образования. // Открытое образование, № 3(74), 2009. — с. 63—72.
4. Ломако О.М. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 264 с.
5. Соколов И.А., Колин К.К. Новый этап информатизации общества и проблемы образования. // Информатика и ее применения. Том 1, вып. 2. 2008. — с. 34—43.
6. Сухова Е.И. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной среде. — Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д. пед. наук - 17 марта 2010 г. — 411 с.

Психологическая характеристика выбора брачного партнера — основа для развития гармоничных отношений в браке

Гаврилова Е.А., аспирант

Российский государственный социальный университет

В татарском языке есть понятие «хардаш» — друг, товарищ. Оттенки этого слова обозначают товарищей на различные случаи: для пирушек, для путешествий, для работы. Супруг — это универсальный хардаш, друг на все случаи жизни. С ним надо делить работу и отдых, сон и путешествия, радость и горе. С ним нельзя разойтись до следующего раза, он с нами всегда. Правильно выбрать спутника жизни — значит заложить основу брачной гармонии [9, с. 5].

В последние годы появилась значительная часть исследований, касающихся образа семьи, ребенка, мужчины и женщины, партнера и супруга (С.В. Ковалев, В.Н. Дружинин, Н.Л. Москвичева, Л.Д. Шнейдер, В.Л. Ситников, Т.В. Андреева).

В исследовании Н.Л. Москвичевой представления студентов о семье изучались при помощи модифицированного варианта проективной методики незаконченных предложений (Н.Л. Москвичева, 2000, 2003). Респондентам предлагалось в свободной форме продолжить фразу «Семья для меня — это ...» и указать возникающие при этом ассоциативные образы.

В результате автор выделила четыре основных типа представлений студентов о семье:

— «теплый круг общения» — интимные межличностные отношения и общение; любовь, взаимопонимание, принятие, эмоциональная поддержка (ассоциативные образы: «домашнее тепло»; «круглый стол», «изобилие», «мягкие кресла вокруг камина») — 40,4%;

— «стабильный организм» — естественный единый организм, целостный процесс жизнедеятельности, сообщество помогающих друг другу людей, связанных родством («дерево с корнями и кроной», «муравейник», «пчелиное гнездо») — 19,9%;

— «убежище» — это убежище от трудностей внешнего мира («островок в бушующем море», «норка», «крепость») — 24,8%;

— «взаимная ответственность» — (чистый лист бумаги, где фиксируются все позитивные и негативные события) — 14,1% [2, с. 31].

Образ семьи, в целом, по результатам данного исследования, представлен в виде «теплого круга общения», внутри которого человек чувствует себя «как за каменной стеной», что стимулирует его к рождению и воспитанию детей, продолжению человеческого рода, к гармонизации межличностных отношений, а значит и быть «полноценным» гражданином этого общества, модернизируя и улучшая жизненные условия вокруг себя и других членов общества.

Особенности процесса брачного выбора связаны с тем, что в разных культурах и на разных стадиях исторического развития различны как пространство возможных выборов, так и степень свободы индивидуального выбора.

Выделим три стадии выбора брачного партнера: 1) формирование первых впечатлений друг о друге; 2) устойчивая фаза отношений, когда и окружающие начинают воспринимать молодых людей как достаточно стабильную пару; 3) наступает после решения вступить в брак (М. Абалакина). Данные стадии показывают поэтапное развитие отношений, которые проявляются в адаптации, совместимости, бесконфликтном общении, взаимной любви и уважении.

На протяжении 1950 — 1980-х годов были созданы разнообразные теории выбора брачного партнера. Социально-психологической теорией брачного выбора является теория комплементарных (дополнительных) потребностей американского психолога Р.Ф. Уинча. Основной тезис этой теории состоит в том, что люди предпочитают выбирать себе в супруги тех, чьи психологические особенности противоположны и дополнительны по отношению к их собственным. Например, человек робкий и склонный к зависимости, скорее всего, согласно Уинчу,

предпочтет партнера сильного и доминантного. Это связано с тем, что индивид всегда стремится максимизировать степень удовлетворения своих потребностей, а максимум этот, по Уинчу, достигается в том случае, когда специфические потребности мужчин и женщин комплементарны друг другу [10, с. 297].

Особенность данной теории состоит в том, что «противоположности притягиваются». Супружеские пары, созданные с учетом таких потребностей в «дополнении», встречаются довольно часто в повседневной жизни. Супруги счастливы в браке и редко что-то хотят изменить друг в друге.

Тем не менее, многие авторы, отталкиваясь от подхода Уинча, пытались усовершенствовать его теорию. Одним из примеров этого является инструментальная теория влечения и любви Р. Сентера, который исходил из предположения, что люди стремятся выбрать себе в качестве брачных партнеров тех, чье поведение и другие характеристики обеспечивают (или кажется, что обеспечивают) максимум удовлетворения их потребностей при минимуме затрат. Иначе говоря, брачное поведение рассматривается здесь как разновидность экономического поведения, при котором люди стремятся к максимизации прибыли и минимизации издержек.

Сентер, в отличие от Уинча, полагал, что для людей одни потребности более значимы, чем другие, причем для некоторых потребностей это различие значимости одинаково для обоих полов, а для некоторых других — нет. Например, по словам Сентера, мужское доминирование — более значимая ценность для женщин, но для мужчин женское доминирование менее привлекательно. Обратная ситуация имеет место, когда речь идет о потребности в заботе со стороны другого человека. Отсюда, согласно выдвинутому Сентером принципу гендерной конгруэнтности, вытекает, что ценности (потребности), которые более типичны для мужчин, должны позитивно коррелировать с потребностями, более типичными для женщин. В частности, Сентер предполагал, что наибольшее притягивание будет иметь место в случае, когда мужское доминирование противостоит женской потребности в интимности, покровительстве, заботе [3, с. 167].

Теория «стимул — ценность — роль», разработанная Б. Мурстейном, утверждает, что подбор супругов мотивирован стремлением каждого партнера сделать наилучшее из всех возможных приобретений. Достоинства и недостатки другого человека исследуются в процессе развития отношений с ним, когда различные факторы пропускаются через систему фильтров для определения того, стоит ли продолжать эти отношения. Такое исследование происходит на каждой из трех стадий ухаживания. На стадии стимула, когда мужчина и женщина встречаются или видят друг друга впервые, складывается первоначальное мнение по поводу внешности другого человека, его ума и умения держаться в обществе. Если первое впечатление благоприятно, пара переходит ко второй стадии ухаживания — стадии сравнения ценностей — времени, когда

из совместных бесед мужчина и женщина должны понять, согласуются ли их интересы, установки, взгляды и потребности. В течение заключительной ролевой стадии возможные партнеры выясняют, насколько совместимо выполнение ими своих ролей в браке или другом типе отношений [2, с. 44].

Данные теории по разному объясняют притяжение полов друг к другу, а также и то, что послужило началом развития отношений между мужчиной и женщиной. Все это, на наш взгляд, ведет к тому, что есть некий «закон жизни», по которому «противоположности притягиваются» или один партнер является средством достижения разного рода потребностей и др. В направлении данной тематики, нас заинтересовало исследование О. Вейнингера. В работе «Пол и характер» ученый сформулировал закон полового притяжения, который гласит: «Для полового соединения всегда сходятся совершенный мужчина (М) и совершенная женщина (Ж), хотя и расчлененные в каждом отдельном случае на два различных индивидуума в разнообразных сочетаниях» [цит. по 4, с. 36].

Иначе выражаясь: если M_μ обозначим все мужское, а $Ж_\mu$ все женское какого-нибудь индивидуума μ , в просторечии называемого «мужчиной», а через $Ж_w$ — женское, M_w мужское в известном субъекте w , которого поверхностное суждение обозначает просто «женщиной», то каждое совершенное сродство, то есть случай самого сильного полового притяжения, выражается в следующей формуле:

(1a) $M_\mu + M_w = C$ (onstans)₁ = М = идеальному мужчине

точно так же:

(1b) $Ж_\mu + Ж_w = C_2 = Ж$ = идеальной женщине.

Данные формулы показывают, что у каждого индивидуума столько женского элемента, сколько не достает в нем мужского. Цельное мужское нуждается в цельном женском и наоборот. А если индивидуум имеет определенную большую часть мужественности и, хотя бы малую долю женственности, тогда нужно, чтобы другой индивидуум дополнил недостающую для всего целого долю мужественности; так же пополняется в одно время и его женская часть (О. Вейнингер).

Этот закон указывает на то, что мужчина и женщина существуют и развиваются в процессе брачного поведения (это поведение, целью которого является удовлетворение потребности в браке, поведение, связанное с выбором брачного партнера (А.И. Антонов, В.М. Медков)), выбирая того единственного, с которым самовыражаются как личность.

В психологии семейных отношений принято выделять добрачный и предбрачный период. К особенностям добрачного периода относят весь жизненный сценарий человека от рождения до брака. На этом этапе необходимо необходимо достигнуть частичной психологической и материальной независимости от генетической семьи, приобрести опыт общения с противоположным полом, выбрать брачного партнера, приобрести опыт эмоционального и делового общения с ним. К предбрачному периоду от-

Таблица 1

Реальные случаи, опрос 2001 г. (возраст партнеров на момент первой встречи – длительность предбрачного знакомства)

Длительность знакомства до брака	Возраст на момент знакомства (лет)	Предбрачный период	Показатель устойчивости брачных отношений впоследствии (в %)
до 1 месяца	Вика – 35, Майкл – 19	1 неделя	4 %
	Эрика – 22, Александр – 30	около месяца	
	Леонид – 27, Евгения – 23	1 месяц	
от 1 месяца до 6 месяцев	Аня – 20, Алексей – 22	5 месяцев	14 %
	Сергей – 24, Света – 23	2 месяца	
	Игорь – 31, Мария – 19	5 месяцев	
	Андрей – 23, Ирина – 19	полгода	
	Сергей – 19, Полина – 16	полгода	
до 1 года	Света – 19, Вадим – 20	1 год	22 %
	Галина – 24, Самвел – 30	7 месяцев	
от 1 года до 3 лет	Роман – 22, Катя – 17	2 года	42 %
	Алла – 22, Дмитрий – 23	1 год	
	Наташа – 15, Михаил – 18	2 года	
	Марьяна – 18, Сергей – 21	2,5 года	
	Марина – 17, Андрей – 20	2,5 года	
	Кирилл – 23, Алина – 17	2 года	
	Роман – 22, Анна – 18	2,5 года	
	Александр – 26, Лена – 22	1,5 года	
	Роман – 21, Настя – 18	2 года	
	Сергей – 18, Мария – 17	3 года	
	Алена – 14, Алексей – 20	3 года	
	Наташа – 16, Михаил – 21	2 года	
	Света – 19, Роман – 24	1,5 года	
	Роман – 25, Арина – 17	2 года	
	Наташа – 17, Роман – 19	2 года	
	М – 17, Ж – 23	1 год	
свыше 3 лет	М – 17, Ж – 15	6 лет	18 %
	Настя – 19, Василий – 24	4 года	
	И. – 25, Алина – 20	4 года	
	Б. – 17, Инна – 16	4 года	
	М, Ж – 20	4 года	
	Дмитрий – 17, Катя – 16	4 года	
	Алексей, Ж – 17	3,5 года	
	М – 17, Ж – 16,5	4,5 года	

носят взаимодействие с брачным партнером до брака. В предбрачном периоде выделяют предбрачное знакомство и предбрачное ухаживание [13, с. 188].

Исследователи выяснили, как время предбрачного знакомства влияет на сохранение брачных отношений (М. Будынина, Л.Б. Шнейдер и др.). Данные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таким образом, есть некий оптимальный срок развития предбрачных отношений, который коррелирует с успешностью и сохранностью брака. Самая распространенная

продолжительность предбрачного периода для респондентов опроса 2001 г. составила 2 года (М. Будынина).

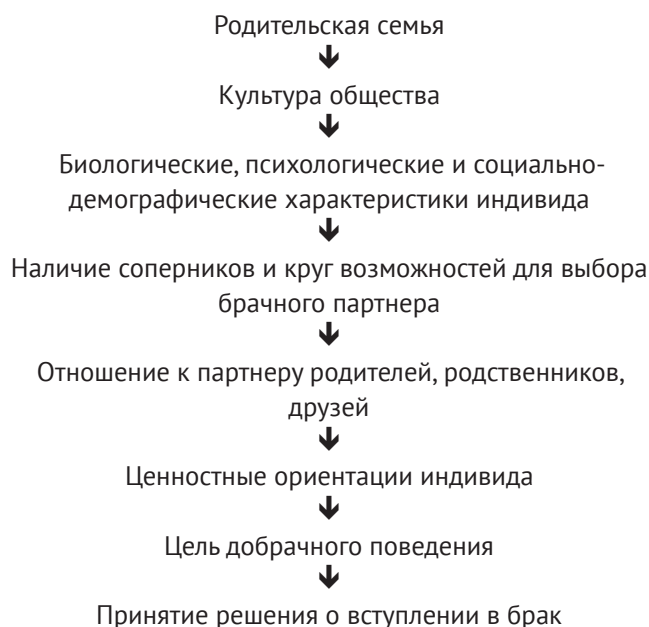
Как слишком короткий, так и слишком длительный период являются факторами риска для устойчивости брачных отношений впоследствии. Короткий период предбрачных отношений недостаточно информативен и не способствует хорошему узнаванию своего брачного партнера. Длительный период ведет к уменьшению сексуальной привлекательности, снижается интерес и новизна межличностных отношений. Но длительность предбрач-

ного знакомства изменяется не астрономическим, а психологическим временем: одной паре для глубокого знакомства хватает дня, у другой и на весьма поверхностное знакомство уходят годы [13, с. 195].

Добрачное поведение более длительный процесс, чем процесс выбора партнера. В целом на добрачное поведение молодого человека влияет определяющим образом стиль родительских отношений и атмосфера родительского дома, культура общества, различные индивидуально-личностные характеристики и ценностные ориентации индивида, и в целом система добрачного воспитания, существующая в обществе. Л.И. Савинов предлагает следующую структуру добрачного поведения, показанную на схеме 1 [5, с. 25].

Схема 1

Структура добрачного поведения



Психологическая задача предбрачного периода, которую решает каждый молодой человек, заключается в необходимости фактически отделить себя от родительской семьи и вместе с тем продолжать оставаться связанным с ней.

Какими мотивами руководствуются молодые люди, в преддверии официального оформления своих отношений? Согласно исследованиям Е.М. Черняк, основными мотивами вступления в брак послужили: 1) у мужчин — любовь, желание создать семейный очаг и иметь детей, беременность партнерши, независимость от родителей, расчет; 2) у женщин — любовь, расчет, беременность, желание создать очаг и иметь детей, независимость от родителей [12, с. 207]. И в первом и во втором случае наблюдается одинаковая картина — чувство любви к партнеру. Дальнейшие ответы во многом, обусловлены гендерной ролью в обществе мужчины и женщины, и то, как история повлияла на это положение (см. таб. 2) [8, с. 110].

Данное разделение дает возможность представить устойчивость и успешность брачно-семейных отношений с одной стороны, «готовностью к браку», с другой — «способностью к браку». Готовность к браку — это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества [7, с. 68].

А. Адлер полагал, что готовность к браку включает в себя «обучение, помогающее привнести чувство общности в отношения, основывающиеся на сексуальном инстинкте и сексуальной привлекательности» [1, с. 165]. Отношение к любви и браку, по мнению ученого, формируется с детства, и может носить как положительный, так и отрицательный характер. Все качества, проявляющиеся в детстве, становятся еще более явными и рельефными тогда, когда человек сталкивается с проблемой любви. Можно представить, как человек, страдающий от комплекса неполноценности, будет вести себя в сексуальных отношениях. Возможно, из-за этого его любовь будет выражаться в постоянном желании поддержки своим партнером. Часто идеал такого типа мужчины — это женщина с заботливым материнским характером (А. Адлер). Для гармонизации брака, необходимо эмоционально-положительное отношение с установкой на эгалитарные отношения и на взаимную любовь.

Что понимать под «готовностью к браку»? Это — система социально-психологических установок личности, определяющая в целом эмоционально-положительное отношение ее к семейному образу жизни, ценностям супружества. Особое значение в этой системе отводится нравственной и психологической подготовки. Нравственная подготовка к браку — это формирование личности с высокой культурой чувств и поведения, воспитание характера, способствующего сотрудничеству супругов, родителей и детей, ответственностью перед семьей. Психологическая подготовка к браку предполагает знание психологии личности, супружеских взаимоотношений, методов разрешения супружеских и семейных конфликтов, способов саморегуляции собственной психики и поведения [6, с. 20].

Отечественный исследователь В.А. Сысенко в «готовности к браку» выделяет следующие компоненты: а) способность заботиться о другом человеке, самоотверженно ему служить, деятельно делать добро; б) способность сочувствовать, сопереживать, сострадать, то есть «входить» в эмоциональный мир другого партнера, понимать его радость и горести, переживать неудачи, находить духовное единение; в) способность к кооперации, сотрудничеству, межличностному общению, наличие навыков и умений в осуществлении многих видов труда, организации домашнего потребления и распределения; г) высокая этическая культура, предполагающая быть терпимым и снисходительным, великодушным и добрым, принимать другого человека со всеми его странностями и недостатками, подавлять собственный эгоизм [11, с. 39].

Таблица 2

Ключевые различия между феминными и маскулинными обществами (пример нескольких сфер общественной и личной жизни по Hofstede G. and Associates. Masculinity and Femininity. The Taboo Dimension of National Cultures)

Феминные	Маскулинные
Общая норма	
Господствующие ценности в обществе — забота о других и стабильность Важны люди и теплые отношения Все должны быть скромными И мужчинам и женщинам позволительно быть нежными и заботиться об отношениях Симпатия к слабым Мелкое и медленное красиво Секс и насилие в СМИ запрещены	Господствующие ценности в обществе — материальный успех и прогресс Важны деньги и вещи Мужчины должны быть напористыми, честолюбивыми и крутыми Женщины предполагаются нежными и заботящими об отношениях Симпатия к сильным Большое и быстрое красиво Секс и насилие широко представлены в СМИ и на ТВ
В семье	
И отцы и матери имеют дело как с фактами, так и с чувствами	Отцы имеют дело с фактами, а матери с чувствами
Как мальчики, так и девочки могут плакать, но не должны драться	Девочки плачут, мальчики — нет; мальчики должны драться, когда на них нападают, девочки — нет
Сексуальность	
Спокойное отношение к сексуальности как бытовому явлению Слабые запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов Сексологические исследования фиксируют внимание на переживаниях и чувствах Больше внебрачных сожительств Меньшая зависимость жены от мужа Меньше различий между сексом и любовью Признание женской сексуальной активности и др.	Моралистическое отношение к сексуальности Строгие запреты на открытое обсуждение сексуальных вопросов Сексологические исследования фиксируют внимание на числах и частотах Меньше внебрачных сожительств Большая зависимость жены от мужа Больше различий между сексом и любовью Норма женской сексуальной пассивности и др.

Психологическая характеристика выбора брачного партнера выявила многоаспектность данного процесса. Каждый шаг к выбору спутника жизни имеет определенный «фильтр», наделенный жизненным опытом и личным предпочтением, а также теми моральными, этическими, политическими и др. нормами, характерными для того или иного общества.

Надо помнить о том, что счастье продлевает человеческую жизнь. А счастлив человек по-настоящему в семье, где любовь, взаимопонимание, принятие, эмпатия и др. открывают «второе дыхание» и «окрыляют» в процессе личностного развития, в том числе профессиональной и общественной деятельности.

Литература

1. Адлер, А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. / А. Адлер. — К.: Port-Royal, 1997. — 288с.
2. Андреева, Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т.В. Андреева. — СПб.: Речь, 2005. — 436с.
3. Антонов, А.И., Медков В.М. Социология семьи / А.И. Антонов. — Издательство МГУ: Издательство международного университета бизнеса и управления, 1996. — 304с.
4. Вейнингер, О. Пол и характер / О. Вейнингер. — М.: ТЕРРА, 1992. — 480с.
5. Зритнева, Е.И. Семейведение: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подгот и спец. «Соц. работа» / Е.И. Зритнева, Н.П. Клушина. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 246с.
6. Книга молодой семье: Сборник / Сост. В.В. Александрова. — Л.: Лениздат, 1989. — 254с.
7. Коваль, Н.А. Психология семьи и семейной дезадаптации: Учеб. пособие / Н.А. Коваль, Е.А. Калинина; Федеральное агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им Г.Р. Державина. Тамбов: Изд-во ТГУ им Г.Р. Державина, 2007. — 351с.

8. Кон, И. Мужчины в меняющемся мире / И. Кон. — М.: Время, 2009. — 496с.
9. Обозова, А.Н., Штильбанс, В.И. Аксиомы супружества (Психология супружеских отношений) / А.Н. Обозова. — Л.: Знание, 1984. — 32с.
10. Социология семьи: Учебник / Под ред. проф. А.И. Антонова. — 2-е изд., испр. — М.: ИНФРА-М, 2010. — 637с.
11. Сысенко, В.А. Устойчивость брака: Проблемы, факторы, условия / В.А. Сысенко. — М.: Финансы и статистика, 1981. — 199с.
12. Черняк, Е.М. Социология семьи: Учебное пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. / Е.М. Черняк. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. — 240с.
13. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. — М.: ЭКСМО — Пресс, 2000. — 640с.

К вопросу целенаправленного воспитания эмоций посредством эмоциональной отзывчивости

Гаджиева У.Б., кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный университет (г.Махачкала)

В своем становлении чувства проходят длительный путь, объединяя весь эмоционально-нравственный опыт. Процесс этот носит стихийный характер. В своем исследовании мы акцентировали внимание на воспитании эмоций через формирование эмоциональной отзывчивости у детей.

Эмоциональную отзывчивость можно рассматривать, как способность чувствовать и понимать состояние другого человека через осознание собственных переживаний. Это происходит путем сопереживания и проявляется в форме действенного сочувствия и искренней сорадости.

Характерная особенность эмоциональной отзывчивости отражение диалектического единства эмоционального и рационального в сознании личности [3, с. 558]. Эмоциональность как субъективное переживание выполняет отражательно-оценочную побудительную функцию, активизируя сознание [4, с. 25].

В дошкольной психологии и педагогике, где детально разработана данная проблема, эмоциональная отзывчивость представляется как направленный в сторону содействующего поведения «эмпатийный процесс», состоящий из трех компонентов: сопереживание сочувствие внутреннее содействие, где само действие выведено за рамки целостного процесса. Практическое приучение к поведенческому акту осуществляется в совместной деятельности, сюжетно-ролевой игре, игре-драматизации на основе художественных произведений.

Связующим звеном между чувством и действием может служить знание способов поведения, соответствующего эмоциональному состоянию другого человека, а не возникшей ситуации [7, с. 43]

У учащихся начальных классов интенсивно развивается мышление, появляется способность к рефлексии, повышается уровень самосознания, которое проходит путь от самовосприятия к самоутверждению. Ребенок стремится познать себя, а через себя других людей и их взаимоотношения. И если у него заблокировать возмож-

ность самопознания, осознания своих чувств, действий и поступков, то потребность в самоутверждении, в признании своих новых возможностей реализуется через упрямство, капризы, желание добиться своего любыми способами, нередко за счет ущемления интересов товарищей. Поэтому учиться понимать чувства другого человека ребенок должен параллельно с самостоятельным анализом собственных переживаний, во власти которых он находится.

Согласно Л.С. Выготскому, в этом возрасте происходит «обобщение аффекта» [3, с. 560]. Но эмоциональная сфера, по мнению Д. Б. Эльконина [8, с. 37], заметно отстает в своем развитии от интеллектуальной. Это соотношение характерно для качественных, а не количественных показателей, так как жизнь детей чрезвычайно динамична. Благодаря восприимчивости и впечатлительности, обусловленных преобладанием чувственно-эмоционального познания мира, интенсивно обогащается эмоциональный опыт детей [6, с. 69]. Поэтому импульсивность и непосредственность, характерные для дошкольников, проявляются в дальнейшем в поведении не только учащихся начальных классов, но и подростков, усугубляясь их ранимостью, провоцируемой физиологическими изменениями. Чтобы предупредить подобные явления, необходимо научить ребят осознавать свои переживания. Но даже осознание в этом возрасте, как считает Л. И. Божович, носит не рациональный, а чувственный характер [2, с. 21]. Очевидно, ребенку в своем поведении будет легче ориентироваться на эмоциональные состояния, чем на знания норм поведения в возникшей ситуации.

Об уровне сформированности изучаемого качества можно судить на основании критериев, теоретически полученных нами в результате анализа структуры эмоциональной отзывчивости: особенности этой сферы каждого ребенка; объем знаний школьников об эмоциональных состояниях человека и действиях, адекватных им; оценка ребенком своего поведения в воображаемых эмоцио-

женных ситуациях; проявление эмоциональной отзывчивости в реальном поведении.

При выборе методики мы руководствовались принципами, разработанными в лаборатории нравственного воспитания НИИ ОПВ АПН СССР (О. с. Богданова). Метод неотделим от содержания явления, т. е. должен отражать изучаемое свойство личности всесторонне и в его внутренней логике. Для решения каждой задачи подбираем определенный способ исследования. Складывается система методов.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей в диагностической методике несколько модифицируется, потому что благодаря ей выявляется специфика эмоциональной сферы каждого школьника, диапазон узнаваемых переживаний и соответствующих действий. Поэтому методические приемы, в начале одинаковые для всех детей, после фиксации данных, в зависимости от показателей, корректируются. Суть ее в заменяемости группы. Проведение нескольких контрольных «срезов» за время экспериментальной работы дало возможность, во-первых, сравнить результаты воспитания эмоциональной отзывчивости у учащихся контрольных и экспериментальных классов и проследить динамику ее становления у каждого школьника; во-вторых, при затруднениях, оказать ребенку помощь в поиске правильного ответа или способа содействия.

Методика помогает педагогу изучать, развивать и формировать общественно ценные качества личности, осуществляя принцип единства диагностической и воспитательной функций. Она также должна быть доступной и удобной для применения, давать максимум информации.

В результате тщательного отбора мы получили систему методик диагностики, состоящую из четырех групп. Первая из них направлена на определение особенностей эмоциональной сферы каждого ученика. Мы остановились на двух характеристиках эмоциональности чувствительности (внутренний уровень переживания) и эмоциональной экспрессии (внешнее выражение эмоций). Чувствительность помогает в познании другого человека, а способы внешнего выражения эмоций являются сигналами, по которым можно понять состояние отражаемого объекта. В своей работе мы использовали детский вариант теста Г. Айзенка и модифицированный второй раздел опросника «ЧХТ».

Индивидуально каждому ребенку предлагалось поиграть в игру «Крестики-нолики» (крестик это положительный ответ, нолик отрицательный). Отвечая на вопрос, ребенок расставлял эти знаки в специально заготовленном бланке. В ходе игры задавались уточняющие вопросы, и протоколировался расширенный ответ. Например: бывает ли так, что ты раздражен чем-нибудь? (Что тебя сердит больше всего? Когда? Почему? и т. п.) Таким образом, выяснились особенности эмоциональной сферы детей и наиболее значимые эмоциогенные ситуации.

При анализе данных определилось три уровня развития эмоциональной сферы. У 50% ребят глубина эмоции со-

четаается с внешней выразительностью, т. е. чувство овладевает ими полностью. 15% внешне сдержанные, флегматичные, но испытывают интенсивные длительные переживания. 32,3%, наоборот, эмоционально экспрессивные, реализуют чувство вовне, демонстрируют его бурно, ярко, но недолго. Большинство детей восприимчивы, впечатлительны, с высоким уровнем развития эмоциональной сферы это их возрастная особенность. Из 75 детей только два человека отличались апатичностью, вызванной патологическими изменениями.

Вторая группа методик помогает установить, насколько понимают школьники эмоциональное состояние другого человека. Пятерым учащимся зачитывался рассказ о конфликте трех мальчиков. Надо было по мимике мальчиков на рисунке описать, что они переживают. Для 98 % детей узнать эмоциональное состояние по экспрессии не составляет большого труда. Сложность вызывает понимание внутреннего переживания каждого участника конфликта. Четко прослеживается зависимость от собственного эмоционального опыта, от чувств, испытанных в аналогичной ситуации. Например, центральный персонаж, по мнению одних, сердится, других страдает, а третьих удивляется.

При помощи «неоконченных» рассказов выясняем, знают ли ребята действия, адекватные эмоциональному состоянию.

Учащимся предлагаются две группы «неоконченных» рассказов. Первая группа рассказов раскрывает события, связанные с чувствами другого человека. Их персонажами выступают нейтральные лица. Испытуемый должен назвать переживания главного героя и его последующие действия. Эта группа «неоконченных» рассказов условно обозначена «Эмоциональное состояние объекта».

Героями второй группы были учащийся и его близкий друг. Эти рассказы носили провоцирующий характер. Зачитывая их, экспериментатор упоминал чувства, не переживаемые ребятами в указанной ситуации. Эту группу повествований мы условно назвали «Эмоциональное состояние субъекта».

Анализ ответов детей показал, что ребята без труда понимают переживания, возникающие в межличностных отношениях, и знают действия, соответствующие собственной радости, а также страху и печали другого человека.

Однако ситуация «Я Он в гневе», «Я в страхе, печали», «Он в радости» оказались неразрешимыми для многих школьников. Сложности связаны с негативными эмоциями. Одни дети считали, что эти эмоции им не свойственны. Другие принимали негатив как должное, несмотря на нравственную несостоятельность побуждаемых им действий. Те и другие ученики не соглашались с печалью. Она противоречила радостному мироощущению ребят. Очевидно, причина отрицания или неадекватного приятия негативных переживаний и их последствий заключается в поверхностном осознании эмоций. Мы пришли к такому выводу потому, что незначительная часть детей с достаточно высоким уровнем развития самосознания, естес-

твенно, соответственно возрасту младших школьников, старались найти пути преодоления отрицательных эмоций, соглашаясь с возможностью их возникновения, как у себя, так и у других. Что касается переживаний другого человека, то действия, предлагаемые детьми, очень часто определялись собственными эмоциями.

Третья группа методик констатирует проявление эмоциональной отзывчивости в реальном поведении. Для младших школьников наиболее знакома ситуация «помощи». Именно ее мы применяли для выяснения способности ребенка поддержать своего товарища тогда, когда необходимо при этом отказаться от собственного удовольствия. В качестве такой ситуации предлагалась игра «Стрелок», разработанная О.С. Богдановой и В.И. Петровой. Суть ее в следующем. Для участия в соревнованиях между классами проводился предварительный отбор. Каждый ребенок должен набрать 10 баллов, сделав 5 бросков мячом в кольцо (по 5 баллов за каждое попадание). Если он набирал необходимые очки за меньшее число бросков, то получал дополнительный талон, который мог использовать сам и заслужить звание «Меткий стрелок» или подарить другу-неудачнику, дав ему возможность также стать членом команды. Лишь 5% детей отказались от лишних бросков в пользу одноклассников.

По специально разработанной программе проводилось целенаправленное наблюдение, в протоколах которого фиксировались произвольные эмоциональные реакции школьников и их поведение в эмоциогенных ситуациях гнева, страха, печали и радости.

Проявление эмоциональной отзывчивости носило неустойчивый характер. При неблагополучии оказывали поддержку только близким друзьям. Дружеские связи менялись очень быстро. В течение недели «пары» несколько раз распадались. В период размолвки о взаимопомощи «забывали». Проявляли сочувствие несамостоятельно, по инициативе педагога, следуя его примеру. Часто оно зависело от общего эмоционального состояния ребенка.

Мы постарались осмыслить причины нестабильности эмоциональной отзывчивости младших школьников к другим людям. Активизирующее начало эмоциональной отзывчивости как процесса субъективная эмоция, возникающая в межличностных отношениях. В названном порядке обозначим некоторые положения психологической теории эмоций: а) эмоция аффективно-интеллектуальное образование, где аффект выступает безусловным рефлексом и имеет генетически заложенную программу отреагирования [5, с. 53]; б) в жизнедеятельности человека эмоции выполняют оценочную, побудительную, подкрепляющую, предвосхищающую, обобщающую функции; в) в первичной эмоциональной оценке ситуации, возникшей в межличностных отношениях, объективируется аффективный компонент отношения к другому человеку [1, с. 74], а также информация о внутреннем состоянии собственного организма. И то и другое оказывает влияние на восприятие одним человеком эмоционального состояния другого [6, с. 57].

Исходя из вышеизложенного, субъективная эмоция, возникшая в межличностных отношениях, может отражать как эмоциональное состояние субъекта, так и эмоциональное состояние объекта, поэтому требует дифференциации своего предмета. Эмоциональное состояние другого репрезентируется путем сопереживания и зависит от симпатии антипатии к нему. В свою очередь, восприятие чувств другого человека накладывается на общее эмоциональное состояние реципиента, усиливая или ослабляя процесс сопереживания. Все это сфокусировано в первичной эмоциональной оценке ситуации и сказывается на интенсивности переживаемой в данный момент эмоции. Последняя побуждает к определенному типу реагирования, закреплённому в эмоциональных обобщениях, сформированных на основе биологической и социальной программ реагирования. Доминирование той или другой в поведении человека определяется условиями его воспитания.

Чем младше ребенок, тем большее влияние оказывают биологические факторы, предопределяя характер непосредственной эмоциональной реакции на воздействия предметов и явления окружающей действительности, в том числе и на другого человека. Человек овеществляется, постепенно занимает нижние ступени в иерархии ценностей формирующейся личности. Чтобы избежать подобного исхода, педагог, в частности, при воспитании эмоциональной отзывчивости ориентирует ребенка на переживания другого человека. Это оправдано в дошкольном возрасте, когда действуют психологические механизмы «заражения» чувством. Но с поступлением в школу изменяется социальное положение ребенка, его потребности; в учебной деятельности сталкиваются интересы двух Я, усложняя межличностные отношения. Тем не менее, стратегия и тактика воспитания эмоциональной отзывчивости остаются прежними. Педагог не учитывает возрастные психологические особенности, психологию эмоциональных процессов, роль и место собственных чувств при восприятии другого человека, что, видимо, и детерминирует неустойчивый характер эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Очевидно, в процессе воспитания эмоциональной отзывчивости следует нацеливать ребенка на восприятие эмоционального состояния другого человека только через осознание собственных переживаний.

Четвертый блок методов обусловлен тем, что во время формирующего эксперимента вызывается соответствующая субъективная эмоция, разворачивается процесс от собственного переживания до реального содействия. С целью эмоционального воздействия применялось искусство. Нас интересовало не столько понимание идейно-художественного содержания произведений, сколько уровень восприимчивости к эмоциям, заложенным в них, степень подверженности ребят их воздействию.

Детям были предложены по четыре специально подобранных музыкальных произведения, художественные репродукции. Потом школьники письменно отвечали на

вопросы: о чем рассказала музыка? Что произойдет, если оживить картину? Отмечались особенность и правильность восприятия эмоций, а также условия, способствующие верному пониманию переживаний и легкости их возникновения у учащихся.

В результате анализа ответов был сделан вывод, что ни один ребенок не остался абсолютно равнодушным к увиденному и услышанному. Отличались описания стенических и астенических эмоций, выраженных в музыкальных сочинениях. В первом случае называлась эмоция или действие, которое совершает человек в таком состоянии. Во втором эмоция и обстановка, порождающая ее. Наиболее сильное воздействие оказывали знакомые произведения.

Формирующий эксперимент проходил в группе продленного дня вторых классов. В рамках «часа искусства» проводились специальные занятия с целью проверки эффективности разработанной методики. Методы формиро-

вания эмоциональной отзывчивости тесно связаны с диагностическими методами. Констатирующий эксперимент показал, что высокий воспитательный потенциал имеют «неоконченные» рассказы и произведения искусства.

Предварительное анкетирование 350 детей для выявления наиболее значимых ситуаций, актуализирующих страх, радость, гнев, печаль, послужило материалом для составления «неоконченных» рассказов, которые легли в основу содержания занятий. Дополнительно раскрывались природа чувств человека, причины возникновения неадекватных реакций и их влияния на отношения между людьми и др.

Таким образом, для формирования у младших школьников устойчивой эмоциональной отзывчивости к людям важно воспитывать ее не только как диалектическое единство эмоционального и рационального в сознании личности, но и как нерасторжимое единство таких нравственных качеств, как сдержанность и отзывчивость.

Литература

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: изд-во МГУ, 1982.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968 464
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 — томах. — М.: Педагогика, 1982.
4. Запорожец А.В. Значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода формирования человеческой личности // Психологическое развитие ребенка. — М., 1986. — с. 148—259
5. Изард К.Э. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 1999
6. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л., 1960
7. Рубинштейн с. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1999
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978

Социальные предпосылки становления педагогической психологии в Великобритании в конце XIX века

Жарова Д.В., кандидат психологических наук

Объективные условия становления педагогической психологии, которые сложились к концу XIX века, связаны с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос: как учить и воспитывать детей. Следует отметить, что до середины XIX века народное образование Великобритании находилось в руках духовенства и частных лиц. Долгое время на становление и развитие системы образования в Великобритании огромную, если не сказать, ведущую роль, оказывала церковь и ее служители. Идею продолжения сотрудничества школы с церковью разделяла основная часть педагогов и деятелей образования, признавая как данность религиозное обучение и воспитание. Взаимоотношения государства и церкви, роль и место религии в школьном воспитании оказались одними из наиболее важных проблем при создании систем национального образования. Осо-

бенностью английской системы образования было также и предоставление прав и функций, собственного статуса и административных мер управления школьной политикой местным органам, что было особенно характерно для Лондона, где каждая школа действовала по собственному уставу, что влекло за собой отсутствие единообразия в системе школьного управления [1, с. 203]. Частный характер образования имел как положительные, так и отрицательные стороны. Благодаря частной инициативе в Великобритании, как ни в какой другой стране, была широко развита сеть школьных учреждений, что свидетельствует о большой возможности получения начального образования среди детей из малоимущих слоев населения. Но наличие огромного количества школ с их принадлежность к различным педагогическим обществам, борьба и несогласованность по религиозным вопросам привели в 70-ые годы систему образования в состояние кризиса.

В конце XIX века как никогда остро, проявились расхождения: с одной стороны, были осуществлены крупные реформы, приведшие к созданию общенациональных систем образования, ослаблению влияния на школу церкви, определенному повышению уровня общего образования. С другой стороны, значительная часть населения оставалась без какого-либо образования [1, с. 180]. Полемика вокруг вопроса о реформе системы образования в конце XIX столетия вступила в новую фазу.

В апреле 1839 г. (по некоторым источникам — январь 1840 года) был создан Комитет по образованию, чьей важнейшей функцией стало распространение выделяемых правительственных субсидий на нужды начальных школ и контролирование их использования. «Актом Форстера» (1870), актами 1873 и 1876 гг. Комитет по образованию был превращен в Департамент по образованию и получил функции исполнительной власти. Этими же документами вводилось обязательное начальное обучение, были созданы правительственные комитеты по наблюдению за посещаемостью школьных занятий [7, с. 13]. В 1891 году был принят закон о бесплатном школьном образовании. Департамент по образованию выступал регулярно с законодательными инициативами и ежегодно готовил учебно-методические рекомендации — «Школьные кодексы». Усилилась роль государства в развитии школьной системы, создавалась разветвленная сеть инспекции и надзора, школам предоставлялись финансовые субсидии, решалась проблема подготовки квалифицированных педагогов. В 1899 на основе Департамента просвещения (образован в 1856) и Департамента науки и искусств (1853) было создано Ведомство просвещения, чуть ранее Школьные служба здоровья: в Лондоне в 1890 г., в Бредфорде в 1894 г. А. Н. Джуринский в своей книге по истории педагогики пишет, что в конце XIX столетия проблема народного образования вышла на первый план, тем самым, завершая формирование классической педагогики нового времени. В поле ее зрения оказались неисчерпаемые возможности и индивидуальность человека. Была осознана самоценность, неповторимость человеческой личности. В педагогике того времени происходило приращение знаний, заимствованных из философии и иных наук о человеке и его воспитании. Особенно внимательно изучались цели, содержание и методы обучения и воспитания, методология педагогической науки [1, с. 179]. В начале XX века Великобритания вступила в новый этап развития всеобщего и бесплатного начального народного образования, наметился поворот к психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса, зарождались современные теории воспитания. По мнению Л. Херншоу, годы с 1870 по 1944, были годами революционного развития в Британском образовании и в этом развитии психология, играла немалую роль [8, с. 257].

По-настоящему задача связи между педагогикой и психологией встала с середины XIX века, в связи с развитием всеобщего обучения. Поэтому было необходимо исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психи-

ческого развития ребенка с тем, чтобы дать объективные рекомендации: когда, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать детей, какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста. Этими требованиями объясняется и тот круг проблем, которые решали ученые того времени: это были, главным образом, исследования движущих сил и особенностей интеллектуального развития.

Несмотря на то, что всегда существовал непосредственный интерес к детской душе, предметом научного изучения детство стало довольно поздно. Характерным надо признать, что первый научный интерес к детству исходил от врачей. Врачам одним из первых пришлось столкнуться с фактом своеобразия детства: детей нельзя лечить так, как лечат взрослых; развитие ребенка делает особенно сложным и тонким вопрос о вмешательстве в жизнь детского организма. Все это естественно выдвигало необходимость специального изучения ребенка. Но наука о детях в первое время развивалась крайне медленно. Старая метафизическая психология, основанная только на данных метода самонаблюдения, не благоприятствовала развитию детской психологии. Так же мало располагала к изучению душевного мира детей и господствующая до второй половины XIX века теория познания с ее учением о врожденных идеях. С другой стороны и естествознание в первой половине XIX века переживало свою юность: в это время шла интенсивная разработка методов научных изысканий. В XIX веке, как в философии, так и в естествознании стала господствовать идея развития, оказавшая огромное влияние на формирование многих наук. Особенно ценно было развитие эмбриологии. Так же благоприятно на развитие психолого-педагогической науки отразились открытия в анатомии, физиологии, психиатрии.

Интерес к особенностям детской психики в связи с задачами обучения и воспитания был свойствен всей передовой научно-педагогической мысли Великобритании того времени. По мнению Т.Д. Марцинковской в конце XIX века в развитии психолого-педагогической науки соединились направления, которые до этого времени развивались параллельно и независимо друг от друга — исследования детского развития, которые были связаны с естествознанием и медициной, этнографические исследования детства и языка (изучение детских игр, сказок) и педагогическое воздействие на развитие психики ребенка [2, с. 41].

Крупные успехи, достигнутые естествознанием, усовершенствование методов экспериментально-психологических исследований породили желание широко использовать всю сумму строго научных, экспериментальных методов для всестороннего изучения человека, как объекта воспитания, в надежде, что точное знание этого объекта поможет со временем построить новую, фактически обоснованную психолого-педагогическую науку. Так возникло педологическое движение. В конце XIX века изучение детства по всему миру проводилось с такой активностью, что его можно было рассматривать как всемирное движение [4, с. 51]. В 1910 году, в Москве вышел пе-

ревод книги шотландского психолога Вильяма Друммонда «Введение в изучение ребенка», в которой автор писал о том, что в конце XIX века в Великобритании началось движение в пользу изучения детства. Это движение, как и всё новое, было встречено жесткой критикой. Критика исходила из двух кругов, от представителей публики, которые считали, что изучение детства бесполезно и даже вредно для ребенка, что изучение детства никогда не будет точной наукой, что работники этой области не имеют должной подготовки и не владеют научными методами, а их выводы ошибочны. Другая критика исходила от представителей науки, которые считали, что экспериментальная психология бесполезна для учителя. Профессора были против выделения детской психологии в самостоятельную область знания. Несмотря на волну протеста полученные в ходе изучения практические результаты по уходу и воспитанию детей нашли отклик среди ученых, психологов, педагогов и родителей и пробудили интерес к изучению психики ребенка у большого числа исследователей. Появлялось большое количество литературы по вопросам педологии, создавались педологические общества, например «Национальный родительский педагогический союз» («Parents National Educational Union»), издавались периодические издания («The Parents Review», «Transactions of the Childhood Society»), посвященные исключительно интересующим их вопросам. Современный отечественный психолог Е.В. Улыбина в статье «Инцестуозная реальность детства в современной культуре» пишет, что в течение последних столетий детство привлекало все больше внимания взрослых, и ему приписывалась все большая ценность [6, с. 31].

Приехавшая из Америки и вдохновленная идеями Стенли Холла, группа английских учителей создала в Эдинбурге в 1894 году «Общество женских британских преподавателей», а также «Ассоциацию по изучению детства» («Child-Study Association») [4, с. 51]. С 1899 года Ассоциацией стал выпускаться журнал — «The Paidologist» (переименованный в 1908 «Child — Study» — «Изучение детства»). В 1901 году в Лондоне было основано другое Британское психологическое общество — «Общество Детства» («Childhood Society»), целью которого было создание условий для благоприятного физического и умственного развития детей. В 1905 (по некоторым источникам в 1907 году) году «Общество Детства» и «Ассоциация по изучению ребенка» объединились, чтобы сформировать «Общество Детского Исследования» (The Child Study Society), которое прекратило свое существование в январе 1948 года. Нет сомнения, что данная работа по изучению ребенка была весьма значительна и имела образовательную ценность.

Во второй половине XIX века многие психологи состояли в Британской Ассоциации по развитию науки, основанной в 1831 году, которая первоначально была ориентирована на физические и биологические науки. В 1884 году в Ассоциации была основана секция антропологии, 1893 — секция психологии, в 1901 — секция образования.

С 1913 года стали проводиться регулярные симпозиумы по психологии (1915, 1916, 1919 и 1920). Начало двадцатого столетия характеризуется тесным взаимодействием между образованием и психологией. Сэр Джон Адамс на заседании Британской Ассоциации (1912 год) заявил: «образование захвачено психологией», оно стало полем ее деятельности [8, с. 254].

Педагоги, психологи, ученые XIX столетия, поняв потенциальную ценность психологии относительно обучения и воспитания, обратились к вопросам педагогической психологии. Великобритания тех лет нуждалась в учительских кадрах, а, следовательно, в учебных пособиях по педагогической психологии. Отсюда вытекает необходимость психологической подготовки — те специальные знания, которые даются изучением основ науки, ее специальных вопросов и методов, а также и «то особое искусство, которое достигается путем методического приложения на практике этих познаний к действительному наблюдению и истолкованию всех проявлений душевной жизни» [5, с. 23]. Наибольшей популярностью у педагогов пользовались учебники Дж. Селли и А. Бэна.

Английский философ, физиолог и психолог Александр Бэн был одним из крупнейших представителей ассоциативной психологии. В своих работах «Ощущения и интеллект» (1855), «Эмоции и воля» (1859) он доказал, что ассоциативная психология должна рассматривать не только те ассоциации, которые существуют в сознании индивида, но и те, которые лежат в основе его поведения. Книга А. Бэна «Наука воспитания» (другой перевод «Воспитание как наука»), изданная в Лондоне в 1885 году [3, с. 94], стала первым учебником по воспитанию и обучению для учителей Великобритании, который давал минимум психологических знаний, необходимых для специальной профессиональной подготовки учителя в определенных исторически сложившихся условиях. В энциклопедии по образованию, изданной в Нью-Йорке в 1889 году, отмечался достаточно низкий уровень интереса англичан к педагогике как научной дисциплине. Поэтому, по мнению Е.С. Миньковой, весьма велико значение первого учебника по педагогической психологии А. Бэна [3, с. 123].

Членом Британской ассоциации по изучению ребенка был английский психолог Джеймс Селли, сыгравший важную роль на первом этапе самостоятельного развития детской и педагогической психологии (Дж. Селли принято считать пионером научной детской психологии в Великобритании) [4, с. 52]. В 1895 г. Дж. Селли издал книгу «Изучение детства». Это был один из первых учебников по детской психологии. Труды Дж. Селли «Очерки по психологии детства», «Основы общедоступной психологии и ее применения к воспитанию», «Педагогическая психология» способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения и, как результат, частичному изменению программ обучения и самого стиля общения педагогов с детьми [4, с. 52–53]. Важное значение английский ученый придавал необходимости изучения внутреннего мира ребенка, исследованию детской речи, мыш-

ления и воображения, причин возникновения детских страхов, формированию основ нравственного и эстетического развития ребенка. По мнению Е.С. Миньковой, учебник по педагогической психологии, написанный Дж. Селли, имел огромное значение в деле популяризации психолого-педагогического знания [3, с. 194].

Во второй половине XIX века огромное значение для психологии, в частности и для педагогической психологии, имело эволюционное учение Г. Спенсера. Педагогические статьи Г. Спенсера объединенные в одну книгу «Воспитание умственное, нравственное и физическое» (опубликована в Великобритании в 1861 году), имели огромное влияние на становление и развитие педагогической психологии не только в Великобритании, но и в странах Западной Европы. Теория Г. Спенсера получила широкое распространение, оказав огромное влияние на формирование детской и педагогической психологии.

Решающее значение для развития психолого-педагогической науки имели эволюционная теория и идея раз-

вития Ч. Дарвина. Две его работы непосредственно касаются психологии — «Выражение эмоций у животных и у человека» (1872) и «Биографический очерк маленького ребенка» (1877). Последняя работа способствовала углублению представлений об эволюции врожденных форм человеческого общения, повышению интереса к проблеме детства среди естествоиспытателей, так как здесь было показано, что именно в раннем детстве развитие происходит наиболее интенсивно [4, с. 56].

Становлению и развитию педагогической психологии в Великобритании в конце XIX века способствовало появление комплекса социальных предпосылок, необходимых для ее выделения в качестве самостоятельной области научного знания. Проанализировав социальную ситуацию в Великобритании того периода времени мы выделили объективные предпосылки формирования педагогической психологии: неудовлетворительное состояние народного образования; требования педагогической практики; появление и распространение педологических движений.

Литература

1. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Учебн. Пособие для вузов. М.: Издательская группа «Форум» — «Инфра-М», 1998. — 272 с.
2. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 272 с.
3. Минькова Е.С. Психолого — педагогическое наследие английской опытной школы второй половины XIX в. Монография. 1999. — 329 с.
4. Омельчанко Е.В. Сравнительный анализ развития детской психологии в странах Западной Европы (Англия, Германия, Франция) и России конца XIX — начала XX вв.: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Омельчанко Елена Валерьевна; [Место защиты: Психол. ин-т Рос. акад. образования] Москва, 2007. — 152 с. .
5. Селли Д. Очерки по психологии детства. Перевод с англ. А. Громбаха. Издание К.И. Тихомирова. М., 1901. — 301 с.
6. Улыбина Е.В. Инцестуозная реальность детства в современной культуре // Мир психологии. 2002. №1. — 30—46 с.
7. Флейшнер Л. История народного образования в Англии. Одесса, Типография Исааковича, 1895. — 48 с.
8. Hearnshaw L.S. A short History Of British Psychology 1840—1940. New York, 1964. P. 331

Управленческое видение и временная перспектива руководителей

Жукова Е.В., аспирант; Нестик Т.А., кандидат философских наук, старший научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии
Институт психологии РАН (г. Москва)

В условиях стремительного научно-технического прогресса, ускоряющихся изменений на рынке и высокой неопределенности предприятия вынуждены постоянно менять собственные подходы к работе, структуру и бизнес-процессы. Принципиально важным в этой связи качеством руководителя является умение увидеть предполагаемые изменения, построить образ будущего своей организации и передать его сотрудниками, то есть способность к управленческому видению.

Управленческое видение определяется нами как отношение руководителя к будущему организации,

которое включает антиципирующий образ ее будущего состояния и готовность доведения его до сотрудников. Содержание образа будущего, предположительно, может включать представления руководителя о целях организации, сценариях ее развития, об идеальном состоянии. Среди ключевых компонентов управленческого видения можно выделить *когнитивные* (содержание образа будущего), *аффективные* (оценка прошлого, настоящего и будущего организации) и *поведенческие* (готовность транслировать видение сотрудникам, готовность формировать командное видение).

Как показывает теоретический анализ феномена управленческого видения, одним из наиболее существенных личностных факторов его формирования является временная перспектива руководителя.

Понятие *временной перспективы* было введено в психологическую науку Л. Фрэнком в 1939 г. при описании «жизненного пространства» человека, включающего прошлое, настоящее и будущее. С тех пор его содержание получало различные интерпретации и до сих пор является неоднозначным. Ряд авторов включает в него все временные зоны человека — прошлое, настоящее, будущее, другие делают акцент только на будущем. В первом случае можно говорить о временной трансперспективе субъекта, во втором — собственно о временной перспективе.

Курт Левин был одним из первых современных психологов, который осознал важность временной перспективы для человеческого поведения. К. Левин определил временную перспективу как целостность видения человеком своего психологического будущего и психологического прошлого в данное время [10, с. 53–56]. Ограниченность или отсутствие временной перспективы ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности [6, с. 242–258]. В настоящее время существует множество различных подходов к определению понятия временная перспектива.

Согласно Ж. Нюттену, термин «временная перспектива» может быть связан с тремя различными аспектами психологического времени: собственно временной перспективой, временной установкой и временной ориентацией [8, с. 232]. Временная установка — это позитивная и негативная настроенность субъекта по отношению к своему прошлому, настоящему и будущему. Временная ориентация — доминирующая направленность поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего. Временная перспектива обладает такими свойствами как протяженность, глубина, насыщенность, структурированность и реалистичность.

Считается, что временная перспектива имеет когнитивную, эмоциональную и социальную компоненты [11, с. 61]. Её формирование зависит от культурных ценностей, образования, модели семьи, социальноэкономического статуса, экономической и политической ситуации, наличия в опыте субъекта травматических событий и персональных успехов. Временная перспектива может быть рассмотрена как выражение собственной системы смыслов человека. Ф. Зимбардо и Дж. Бойд полагают, что, хотя временная перспектива может зависеть от ситуационных сил, она может также становиться относительно стабильной диспозиционной характеристикой личности [12, с. 1271–1288]. Они рассматривают пять основных измерений временной перспективы: позитивное и негативное прошлое, будущее, фаталистическое и гедонистическое настоящее. Фактор «позитивное прошлое» отражает сентиментальное, ностальгическое, теплое и радужное отношение к своему прошлому и характеризуется позитивной рекон-

струкцией прошлого. Негативная установка к прошлому чаще всего является результатом реальных травматических и неприятных событий, или негативной реконструкции событий прошлого, предполагает боль и сожаление. Гедонистическое настоящее отражает ориентацию на получение удовольствия, возбуждения в настоящем, отсутствие заботы о последствиях и будущих выгодах, наградах. Фаталистическое настоящее отражает беспомощность и безнадежность, твердое убеждение, что будущее предопределено, а настоящее должно переноситься с покорностью. Ориентация на будущее определяет стремление к целям и вознаграждениям будущего, характеризуется планированием.

Одним из наиболее глубоких по своему теоретическому анализу является рассмотрение временной перспективы в рамках проблемы *жизненного пути*. Изучением жизненного пути личности занимался Б.Г. Ананьев, сформулировавший принцип гетерохронности развития психических функций индивида [2, с. 104–105]. Он рассматривал жизненный путь человека как историю формирования и развития личности, субъекта деятельности в определенном обществе. В последнее время в отечественной психологии, разрабатывая личностно-временную проблематику, психологами вводится понятие *личностное время*, под которым понимается психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления взрослым человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающиеся целостное образование — способ жизни [1, с. 28].

Временная перспектива представляет собой многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров. Временная перспектива в узком смысле — это представления человека о своем будущем, планы на будущее; она имеет 3 уровня: текущая (несколько часов, день), средняя (неделя), дальняя (месяц, год) [9, с. 19]. Более широкое понимание представлено через понятие *временной трансперспективы* — сквозное видение из настоящего в прошлое, настоящее и будущее; способность человека обозревать течение времени собственной жизни в любом его направлении, возможность взаимоотношения прошлого, настоящего и будущего и связывания этих временных компонентов в сознании и подсознании [5, с. 179–185]. Среди компонентов временной трансперспективы можно выделить настоящее, временную перспективу (взгляд в будущее) и временную ретроспективу, то есть взгляд в прошлое [3, с. 53–56].

Е.И. Головаха и А.А. Кроник отмечают, что измерение параметров временной перспективы позволяет оценить ее как благоприятный или негативный фактор развития личности и ее жизненного пути. Они выделяют следующие параметры ВП: а) *продолжительность* — хронологический «размах» событий будущего; б) *реалистичность* — способность личности разделять в представлении о бу-

дущем реальность и фантазию; *в) оптимистичность* — соотношение положительных и отрицательных прогнозов; степень уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки; *г) согласованность* — связность событий прошлого, настоящего и будущего; *д) дифференцированность* — степень расчлененности будущего на последовательные этапы: ближнюю и отдаленную перспективу [4, с. 208].

В настоящее время, исследователями выделены и другие характеристики временной перспективы, такие как: *протяженность, направленность, плотность, когерентность* (согласованность) и *эмоциональный фон* [3, с. 53–56].

В настоящее время управление организацией осуществляется в условиях ускоряющихся темпов развития производства, сжатия сроков и развития технологий. Управленческая деятельность характеризуется необходимостью одновременного выполнения нескольких задач и принятия решений в ситуации жесткой временной и информационной неопределенности,

На наш взгляд, важными факторами лидерского видения являются такие характеристики временной перспективы как ее протяженность и согласованность, временная ориентация, отношение к собственному прошлому, настоящему и будущему.

Так, например, поисковое исследование, проведенное Т.А. Нестиком ($N = 152$) выявило связь управленческого видения с рядом характеристик индивидуальной временной перспективы руководителя [7, с. 85–89]. Ориентация личности на будущее наиболее тесно связана с отчетливостью образа будущего организации ($r = 0,451$ при $p < 0,001$), а также с отчетливостью представления

о своей роли в будущей организации ($r = 0,307$ при $p < 0,001$). Возможно, эмоциональная значимость будущего и ориентация на его планирование способствуют прорисовыванию в воображении будущего организации и своей роли в его достижении. Негативное отношение к личному прошлому обратно связано с отчетливостью представления о своей роли в будущем организации ($r = -0,205$ при $p = 0,003$). Опираясь на данные исследований взаимосвязи временной перспективы и мотивации [8, с. 232], можно предположить, что чем негативнее представление руководителя о своем прошлом, тем менее он мотивирован на достижения, что в свою очередь затрудняет формирование позитивной и отчетливой Я-концепции в будущем.

Также была установлена обратная взаимосвязь ориентации на фаталистическое настоящее с характеристиками управленческого видения: прежде всего, с позитивной оценкой будущего организации и с представлением о своей роли в этом будущем (соответственно $r = -0,225$ при $p = 0,001$ и $r = -0,258$ при $p < 0,001$). То есть, чем менее руководитель уверен в своей способности влиять на будущее, тем более пессимистично и отстраненно он представляет себе будущее своей организации.

При изучении управленческого видения важно учитывать не только индивидуально-психологические, но и социально-психологические и организационно-экономические факторы: внутриорганизационное доверие, оценка и значимость прошлого, настоящего и будущего организации, стиль руководства, организационная культура, сфера деятельности организации, ситуация на рынке, стадия жизненного цикла организации, ее структура и т.д.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Изд-во ЛГУ, 1968
3. Бороздина Л.В., Спиридонова И.А. Возрастные изменения возрастной трансперспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 2
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. — Киев, 1984
5. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995
6. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» / Левин Курт // История психологии. — Екатеринбург, 1999
7. Нестик Т.А. Видение будущего как лидерская компетенция и его связь с временной перспективой личности // Психологические и педагогические аспекты формирования профессиональной и социальной компетентности. Материалы международной научно-практической конференции (Иваново, 13–14 ноября 2009 г.). Иваново, 2009
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А.Леонтьева. — М.: Смысл, 2004
9. Павлова Т.А. Организация времени жизни как компонент структуры личности студента: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1988
10. Lewin K. Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers. New York: Harper, 1951
11. Zimbardo, P. G. & Boniwell, I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice, Hoboken, NJ: Wiley, 2004
12. Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology, 1999, № 77

Конфликтные отношения между родителями и детьми

Инина-Понуровская Е.Ю., студент

Набережночелнинский филиал Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова

Семья существовала на протяжении всей истории человечества и никогда не теряла своей значимости для общества как его базовой структурной единицы. Со времен Аристотеля, считавшего семью основополагающей ячейкой государства, и до настоящего времени человечеством не создана иная социальная модель, способная заменить семью. Многие исследователи отмечают, что в условиях наступления информационной эпохи глубоко традиционный институт семьи становится движущей силой общественного развития. [4, с.32]

Семья—ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство на основе единого семейного бюджета. Жизнь семьи характеризуется материальными и духовными процессами. Через семью сменяются поколения людей, в ней человек рождается, через нее продолжается род. Семья, ее формы и функции напрямую зависят от общественных отношений в целом, а также от уровня культурного развития общества. Естественно, чем выше культура общества, тем выше культура семьи. [5, с. 311]

Семья является важнейшей ценностью в жизни многих людей, живущих в современном обществе. Каждый член общества, помимо социального статуса, этнической принадлежности, имущественного и материального положения, с момента рождения и до конца жизни обладает такой характеристикой, как семейно-брачное состояние. Для ребенка семья — это среда, в которой непосредственно складываются условия его физического, психического, эмоционального, интеллектуального развития. Для взрослого человека семья представляет собой источник удовлетворения ряда его потребностей и малый коллектив, предъявляющий к нему разнообразные и достаточно сложные требования. На стадиях жизненного цикла человека последовательно меняются его функции и статус в семье. [1, с. 18]

В семье случаются разногласия, и это естественно. Ведь для совместной жизни объединяются мужчина и женщина с индивидуальными психическими различиями, неодинаковым жизненным опытом, разными взглядами на мир, интересами; позже в орбиту семейных отношений включены взрослые и дети — представители трёх поколений. И по самым различным вопросам, начиная с того, где провести выходной или отпуск, и кончая тем, в какой вуз поступать сыну или дочери, могут быть противоречивые мнения.

Актуальной проблемой современного общества является конфликт между родителями и детьми. По некоторым

данным, в основе 42% всех случаев, когда люди вынуждены были обращаться за медицинской помощью в связи со своими психологическими проблемами, лежат супружеские конфликты.

Конфликт — столкновение или борьба, враждебное отношение. Конфликт — это всегда сложный и многоплановый социально-психологический феномен. [6, с.21]

Конфликт, как правило, порождается не одной, а комплексом причин, среди которых весьма условно можно выделить основную. Одна из наиболее распространённых причин семейных конфликтов — эгоистичность одного или обоих супругов. Эгоист, прежде всего, думает о своих потребностях, заботится о себе, не считается с потребностями и интересами близких людей. Эгоизм в семье и есть главный враг счастливого супружества.

Большую роль в возникновении семейных конфликтов играет незнание индивидуально-психологических различий людей, знание же их позволяет понять их поведение, помогает правильно выбрать средства общения с ними.

По мнению Кулагина И.Ю., проблема поколений не нами придумана, и не в наших силах ее разрешить. Она была, есть и будет — большая, упитанная и неразрешимая.

Родители всегда стремятся навязать ребенку определенную линию поведения, которая наиболее соответствует их принципам и идеалам, но такая политика далеко не часто приводит к желаемому результату. Дети не могут во всем потакать родителям, так как каждый человек индивидуален и имеет право на свою точку зрения. Человек не может копировать кого-либо, в том числе и своих родителей. Самое большее, что человек может сделать для схождения с ними — выбрать тот же путь в жизни. Иногда люди становятся военными, как их отцы, деды, прадеды. Некоторые идут по стопам своих предков и становятся врачами, музыкантами, математиками... Должно быть, это идеальный вариант для родителей, однако это далеко не частый случай.

И. Ю. Кулагин полагает, что проблема взаимопонимания родителей и детей рождается на ранней стадии воспитания. [3, с. 127]

В классическом психоанализе З.Фрейда влиянию родителей на психическое развитие ребенка отводится центральное место. В первые годы жизни ребенка родители (и особенно мать) — это те лица, с которыми связаны самые важные ранние переживания. Обычные повседневные действия родителей по уходу за ребенком имеют важный психологический эффект. [8, с.25]

Широкое признание получила точка зрения Э.Фромма на роль матери и отца в воспитании детей, на особенности материнской и отцовской любви.

Материнская любовь безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть. Это пассивное переживание, ма-

теринской любви не нужно добиваться. Сама мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. «В идеальном случае материнская любовь не пытается помешать ребенку взрослеть, не пытается назначить награду за беспомощность». Отцовская любовь по большей части — это обусловленная любовь, ее нужно и, что важно, можно заслужить достижениями, выполнением обязанностей, порядком в делах, соответствием ожиданиям, дисциплиной.

Затем ребенок идет в школу, и теперь уже взрослые пытаются заставить детей быть ответственными. Уроки, подготовка к различным школьным мероприятиям — все это теперь преимущественно детская забота. Родители же пытаются взять на себя роль строгого судьи, оценивающего конечный результат (двойка, выговор в дневнике, вызов в школу, или, наоборот — пятерка, грамота). Пока дети, были в детском саду, родители пытались контролировать каждый шаг. Теперь будто в компьютере сменили программу: «ты теперь большой. Ты будешь мыть посуду, ходить за хлебом в магазин, самостоятельно делать уроки...» Проблема состоит в том, что для ребенка это не самый лучший момент для крещения самостоятельностью. Первые несколько лет в школе — это время, когда родителям нужно быть особенно внимательными, понимающими и терпеливыми для того, чтобы помочь ребенку построить новые отношения с учителями и одноклассниками. Причем очень важно постараться не быть опекающими, ведь это сделает из ребенка инфантила. Всем известно, что излишняя забота и опека редко приводит к хорошему результату: ребенок лишается возможности самостоятельно мыслить, принимать решения и добиваться поставленных целей без посторонней помощи. Слепая неразумная материнская любовь «забывает» ребенка, делает человека безнравственным потребителем или честолюбивым карьеристом. С самого детства родители делают все для него, приговаривая: «не волнуйся, мы решим проблему». Ему заявляют, что перенапрягаться не стоит, ибо у него не хватит сил, времени, опыта и знаний. Корни недоверия лежат в самом детстве: ножки слабые — упадет, ручки хилые — не удержит. А о том, что дети с возрастом по силе и опыту могут превосходить родителей, мало кто задумывается. [7, с. 349]

Заботой о детях родители, в том числе, прикрывают собственные интересы. Постоянные рассказы бабушек во дворе порождают страх остаться в одиночестве на старости лет. Поэтому надо сделаться незаменимым для ребенка. Родители тебе постоянно советуют, все их советы правильные, и без них жить ты не можешь. Поэтому ты должен жить с родителями и постоянно о них заботиться, потому что когда их не станет, у тебя не будет тылов и опоры. Из-за подобной воспитательной политики у подростков стремление доказать свою востребованность приводит к обратному эффекту. Ребенок начинает отдаляться, тем более что вечные охи и вздохи выводят из себя. Любое столкновение с родителями начинает вызывать раздражение

Подростковый возраст — время проверки всех членов семьи на социальную, личностную и семейную зрелость. Оно протекает с кризисами и конфликтами. В этот период все скрытые противоречия выходят наружу. Подростковый возраст — возраст, когда желание свободы превышает все дозволенные «нормативы». [2, с.134]

Тут начинается отделение подростка от родителей, противостояние им. Ребенок может стать грубым, резким, критиковать родителей и других взрослых. Раньше близкие многого не замечали в ребенке, верили в непогрешимость своего авторитета, и вот состоялось как бы свержение их с пьедестала. Происходит это потому, что в глазах подростка мать и отец остаются источником эмоционального тепла, без которого он чувствует себя беспокойно. Остаются они и властью, распоряжающейся наказаниями и поощрениями, и примером для подражания, воплощающим в себе лучшие человеческие качества, и старшим другом, которому можно доверить все. Но со временем эти функции меняются местами.

В современной психологии стили семейных взаимоотношений делятся на три основных: либеральный, авторитарный и демократический. Первый из них обычно проявляется в семье как отсутствие всяческих отношений и характеризуется отстраненностью и отчужденностью членов семейного союза друг от друга, их полным безразличием к делам и чувствам другого. В плане воспитания это обычно находит свое выражение либо в принятии юношами и девушками таких же принципов, либо в их полном отказе от какого-либо усвоения родительского опыта, отчуждении от родителей. Другой — авторитарный — характеризуется безапелляционным и бесцеремонным отношением членов семьи, их жестокостью, агрессией, диктатом, черствостью и холодностью по отношению друг к другу. В подобных системах отношений стремление к свободе становится для ребенка самоцелью, т.е. свобода ради возможности продемонстрировать свою свободу. Вот и возникает в семье своеобразный «Бунт на корабле». Наконец, демократическая форма взаимоотношений предполагает сотрудничество, взаимопомощь, развитую культуру чувств и эмоций, а также подлинное и полное равноправие всех участников семейного союза. В семьях, где существуют доверительные отношения между членами семьи, период взросления проходит относительно спокойно. Очень важна атмосфера любви в семье. Человек должен быть зачат в любви, выношен и рожден в любви, и все свое детство провести в атмосфере любви и взаимного уважения людей. Лишенный этого чувства человек не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро. [9, с.311]

Ряд исследователей проблем семейных взаимоотношений [Антонов А.И., Ковалев с. В., Столяренко Л.Д.] выяснили, что наибольшее отчуждение между родителями и детьми приходится на период с 17—18 до 27—28 лет. В этот период, выскочив из родительского гнезда, едва оперившиеся «птенцы» стремятся совершенно отгородить себя от старших. Они либо не воспринимают со-

ветов родителей, либо имитируют внешнее согласие, стонут и избегают их компании. Именно в эти десять лет дети «учатся на своих ошибках», игнорируя чужой опыт. Для родителей же это то время, когда они испытывают потребность общения с повзрослевшими детьми, как с равными, чего еще несколько лет назад добивались от них их 12–15-летние сыновья и дочери. И только ближе к тридцати годам дети, потрепанные жизнью и наученные горьким опытом, начинают находить общий язык со своими уже не молодыми родителями.

С целью изучения проблемы конфликтных отношений между родителями и детьми в городе Набережные Челны, автор провел исследование.

В исследовании приняло 100 человек, учащиеся и работающие, в возрасте 19 – 23 года.

Респондентам был задан вопрос: «Сталкиваетесь ли Вы в своей семье с такой проблемой, как конфликт «родителей – детей?» Было выявлено, что 90% опрошенных сталкиваются с данной проблемой.

Далее автор выясняет, как часто респонденты сталкиваются с конфликтом в своей семье. 40% респондентов сталкиваются с конфликтом несколько раз в месяц.

Затем автор выяснил причины конфликтов. Для 60% респондентов непонимание, является причиной конфликта.

На заданный автором вопрос – «Хотели бы Вы улучшить взаимоотношения в своей семье?», 50% опрошиваемых ответили, что нет, меня всё устраивает, но 40% хотели бы улучшить взаимоотношения в своей семье.

Далее автор выяснил, используют ли респонденты, либо будут ли использовать, методы воспитания их родителей на своих детях.

60% респондентов ответили, что частично используют, либо будут использовать, методы воспитания их родителей на своих детях.

После автору стало интересно, верят ли респонденты в существование идеальной семьи. 65% респондентов не верят в существование идеальной семьи. 30% полагают, что идеальная семья существует, 5% затрудняются ответить на данный вопрос.

Таким образом, результаты проведенного опроса по проблеме конфликтных отношений между родителями и детьми показали, что большинство семей сталкивается с данной проблемой периодически (несколько раз в месяц), в основном по причине непонимания. Данная ситуация устраивает членов семьи и они удовлетворены взаимоотношениями друг с другом. Также автор отмечает, что большинство семей частично используют, либо будут использовать, методы воспитания их родителей на своих детях.

Обобщая результаты проделанного исследования по проблеме конфликтных отношений между родителями и детьми, автор обнаружил, что данная проблема существует и нуждается в подробном изучении, а также ее разрешении.

Далее автор работы предлагает следующие варианты решения проблемы конфликтных отношений между родителями и детьми:

– Необходимо, чтобы человек мог выплеснуть эмоции, в т.ч. и агрессию не на живых людях, а на чем-то другом.

– Чувство собственного достоинства, к человеку относятся так, как он позволяет к себе относиться.

– Нужно нормально относиться друг к другу.

– Контроль над подрастающим поколением общества, благополучие семьи; изначально улучшить воспитание в семье, чтобы дети выросли добрыми людьми; самовоспитание.

– Попытаться гасить в себе недовольство и раздражение.

– Сбалансировать систему обязанностей и прав.

– Ввести некоторые простые правила общения, правила общежития, которые должны соблюдаться. Например: не входить друг к другу в комнату без стука или в отсутствие хозяина, не трогать личные вещи, не подслушивать телефонные разговоры и т.д.

– Необходимо оставлять за подростком право выбора друзей, одежды, музыки и т.д.

– Искренне объяснять, что вы чувствуете, когда расстроены, но не вспоминать старых, давнишних грехов, а говорить о сегодняшнем положении. Однако при этом никогда не давить, не наказывать физически, не унижать.

– Создать так называемый семейный совет, на котором решались бы многие проблемы всей семьи.

– Не требовать друг от друга только правильных поступков, помнить, что все совершают ошибки.

– Стать терпимее к недостаткам друг друга.

– Постараться восстановить доверие и уважение друг к другу.

– Не унижать, а поддерживать.

– Не вступать в бесконечные споры, и не допускать молчаливой, «холодной» войны.

– Уверять ребенка в том, что вы всегда будете его любить, что гордитесь тем-то и тем-то, чего в вас недостает.

– Нужно стремиться к такому типу семьи, как партнерство. Именно такой способ организации связей старшего и младшего поколений представляется оптимальным, а не опека, диктатура или сосуществование. И так как же этого добиться? Если мы хотим, чтобы сын или дочь стали ближе, роднее, то первое правило гласит, не ограждайте их от горестей и радостей взрослого человека, а делайте соучастниками ваших переживаний. Причем делайте это прямо и смело, давая доступные разъяснения. Не запугивайте, не сгущайте краски, поделитесь своими надеждами. Все должно быть общее: и радость, и слезы, и смех. Совместные переживания, надежды, мечты – все это сплачивает семью, укрепляет ее. Пусть подросток равноправно участвует во всех советах, решениях семьи. И его поведение будет обсуждаться так же. Ограничения и поощрения необходимо обсудить вместе, где вы и ребенок выскажете свое мнение. Поверьте, решение будет принято значительно легче.

Таким образом, отношения между родителями и детьми улучшатся. Это позволит сгладить конфликтные ситуации и улучшить психологическую атмосферу в семье.

Литература

1. Богданович, А. А., Супружеская жизнь: гармония и конфликты. — М.: Профиздат, 1990. — 125 с.
2. Ковалёв, с. В., Психология современной семьи. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с. — ISBN: 5-09-000427-7.
3. Кочетов, А., Логинов, А., «Начало семейной жизни, Мужчина и женщина». — Мн.: Полымя, 1988 г. — 448с — ISBN: 5-345-00279-7.
4. Медков, В. М., Антонов, А. И., Семья // Социолог. энциклопедия — М.: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. — 304с. — ISBN: 5-211-03485-6.
5. Немов, Р. с. , Психология: В 3-х кн. — М.: Просвещение, Владос, 1995. — 608с. — ISBN: 5-691-01133-2.
6. Павленок, П. Д., Краткий словарь по социологии. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. — 271с. — ISBN: 5-86225-805-1.
7. Райс, Ф., «Психология подросткового и юношеского возраста». — Санкт-Петербург, издательство «Питер», 2000 г. — 656 с. — ISBN: 5-88782-416-6.
8. Сборник: Перевод с немецкого. Фрейд А., Введение в детский психоанализ; Норма и патология детского развития; «Я» и механизмы защиты:— М.: Попурри, 2004. — 447 с. — ISBN: 985-6190-40-1.
9. Смирнов, с. А., Педагогика: пед. теория, системы, технологии. Учебное пособие для студентов. — М.: Издательский центр «Академия», 1998 — 512с. — ISBN: 5-7695-0793-4.

Механизм формирования игровой зависимости у людей, увлеченных ролевыми онлайн играми

Иншаков А.Г., аспирант

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Научно-технический прогресс, набравший к концу XX в. головокружительную скорость, послужил причиной появления такого чуда современности как компьютер и компьютерные технологии. Изобретение компьютеров стало переломным моментом в развитии многих отраслей промышленности, на порядок повысило мощь и эффективность военной техники, внесло множество прогрессивных изменений в работу средств массовой информации, систем связи, качественно изменило принцип работы банков и административных учреждений.

Сегодняшние темпы компьютеризации превышают темпы развития всех других отраслей. Без компьютеров и компьютерных сетей не обходится сегодня ни одна средняя фирма, не говоря о крупных компаниях. Современный человек начинает взаимодействовать с компьютером постоянно — на работе, дома, в машине и даже в самолете. Компьютеры стремительно внедряются в человеческую жизнь, занимая свое место в нашем сознании, а мы зачастую не осознаем того, что начинаем во многом зависеть от работоспособности этих дорогостоящих кусков цветного металла [1].

Вместе с появлением компьютеров появились компьютерные игры, которые сразу же нашли массу поклонников. С совершенствованием компьютеров совершенствовались и игры, привлекая все больше и больше людей. На сегодняшний день компьютерная техника достигла такого уровня развития, что позволяет программистам разрабатывать очень реалистичные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением. С каждым скачком в области компьютерных технологий растет количество

людей, которых в народе называют «компьютерными фанатами» или «гамерами» (от английского «game» — игра).

Основной деятельностью этих людей является игра на компьютере, круг социальных контактов у них очень узок, вся другая деятельность направлена лишь на выживание, на удовлетворение физиологических потребностей, а главное — на удовлетворение потребности в игре на компьютере.

Разумеется, в полной мере эта характеристика подходит лишь для людей на самом деле фанатически увлекающихся компьютерными играми, когда увлеченность близка к патологии. Но так или иначе бесспорен тот факт, что феномен психологической зависимости человека от компьютерных игр имеет место. Учитывая то, что количество людей, попадающих в эту зависимость, растет с каждым днем, этот вопрос требует изучения со стороны психологической науки.

В обществе формируется целый класс людей-фанатов компьютерных игр. Общение с этими людьми показывает, что многим из них увлечение компьютером отнюдь не идет на пользу, а некоторые серьезно нуждаются в психологической помощи. Большинство из них — люди с известными психологическими проблемами: не сложившаяся личная жизнь, неудовлетворенность собой, и, как следствие, потеря смысла жизни и нормальных человеческих ценностей. Единственной ценностью для них является компьютер и все, что с этим связано.

Проблема существует и требует изучения. В данной статье я анализирую, как происходит динамика фор-

мирования игровой зависимости от ролевых компьютерных игр.

Основной особенностью ролевых игр является наибольшее влияние на психику играющего, наибольшая глубина «вхождения» в игру, а также мотивация игровой деятельности, основанная на потребностях принятия роли и ухода от реальности.

Условно ролевые игры можно разделить на три категории.

1. Игры с видом «из глаз» «своего» компьютерного героя (игры от первого лица). Этот тип игр характеризуется наибольшей силой «затягивания» или «вхождения» в игру. Специфика здесь в том, что вид «из глаз» провоцирует играющего к полной идентификации с компьютерным персонажем, к полному вхождению в роль. Через несколько минут игры (время варьируется в зависимости от индивидуальных психологических особенностей и игрового опыта играющего) человек начинает терять связь с реальной жизнью, полностью концентрируя внимание на игре, перенося себя в виртуальный мир. Играющий может совершенно серьезно воспринимать виртуальный мир и действия своего героя считает своими. У человека появляется мотивационная включенность в сюжет игры.

2. Игры с видом извне на «своего» компьютерного героя (игры от третьего лица). Этот тип игр характеризуется меньшей по сравнению с предыдущим силой вхождения в роль. Играющий видит «себя» со стороны, управляя действиями этого героя. Отождествление себя с компьютерным персонажем носит менее выраженный характер, вследствие чего мотивационная включенность и эмоциональные проявления также менее выражены по сравнению с играми с видом «из глаз». Если в случае с последними человек в критические секунды жизни своего героя может бледнеть и ерзать на стуле, пытаясь увернуться от ударов или выстрелов компьютерных «врагов», то в случае вида извне внешние проявления более умеренны, однако неудачи или гибель «себя» в облике компьютерного героя переживается играющим не менее сильно.

3. Руководительские игры (стратегии, пошаговые стратегии). Тип назван так потому, что в этих играх играющему предоставляется право руководить деятельностью подчиненных ему компьютерных персонажей. В этом случае играющий может выступать в роли руководителя самой различной спецификации: командир отряда спецназа, главнокомандующий армиями, глава государства, даже «бог», который руководит историческим процессом. При этом человек не видит на экране своего компьютерного героя, а сам придумывает себе роль. Это единственный класс ролевых игр, где роль не задается конкретно, а воображается играющим. Вследствие этого «глубина погружения» в игру и свою роль будет существенной только у людей с хорошим воображением. Однако мотивационная включенность в игровой процесс и механизм формирования психологической зависимости от игры не менее сильны, чем в случае с другими роле-

выми играми. Акцентирование предпочтений играющего на играх этого типа можно использовать при диагностике, рассматривая как компенсацию потребности в доминировании и власти.

Теперь рассмотрим динамику развития игровой компьютерной зависимости. Теоретические выкладки, излагаемые здесь, основаны на беседе, проведенной с 30 опытными игроками, имеющими большой игровой «стаж» (5–7 лет). Все они играли в определенный вид ролевых игр, а именно ролевые онлайн игры, такие как Lineage II и World of Warcraft.

По субъективному мнению 70% опрошенных, они прошли «пик» увлеченности компьютерными играми, однако продолжают увлекаться ими в настоящее время. Это подтверждают цифры, приведенные ими же: если несколько лет назад, в период максимальной увлеченности, они могли играть по 40–70 часов в неделю, а продолжительность игры могла быть до 14–18 часов, то в настоящее время они играют 20–30 часов в неделю, а продолжительность одной игры длится не более 4–5 часов. 88% испытуемых также утверждают, что в настоящее время они стали более избирательными в играх, а не играют в любую игру, как раньше; у 66% испытуемых есть особая привязанность к какой-то конкретной игре, в основном из «старых», выход которой пришелся на «пик» увлеченности.

Исходя из этих результатов, есть основание предположить, что динамика развития компьютерной зависимости имеет следующий вид.

С начала увлечения идет этап своего рода адаптации, человек «входит во вкус», затем наступает период резкого роста, быстрого формирования зависимости. В результате роста, величина зависимости достигает некоторой точки максимума, положение которой зависит от индивидуальных особенностей личности и средовых факторов. Далее сила зависимости на какое-то время остается устойчивой, а затем идет на спад и опять же фиксируется на определенном уровне и остается устойчивой в течение длительного времени.

Убывание степени зависимости может быть связано с различными факторами. Сами игроки расценивают это как нечто связанное с процессом созревания, становления как личности, повышением образовательного уровня и жизненного опыта (возраст испытуемых от 18 до 35 лет). Большинство этих опытных игроков говорят, что вместе с взрослением произошел некий внутренний перелом, переоценка ценностей. Как можно понять из их слов, компьютер помог им противопоставить виртуальный мир, где «все дозволено», реальному, в котором живут другие люди, где есть нормы, законы и мораль, в котором придется жить и работать им самим. Однако интересным является тот факт, что даже после осознания практической бесполезности игровой деятельности, человек не может полностью отказаться от нее, что говорит в пользу довольно высокой устойчивости психологической зависимости от компьютерных игр, хотя ее «глубина» и сила

влияния на человека после прохождения «кризиса» уже не так существенны.

На основании предложенной динамики игровой зависимости можно выделить следующие стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, каждая из которых имеет свою специфику.

1. Стадия легкой увлеченности. После того, как человек один или несколько раз поиграл в ролевою компьютерную игру, он начинает «чувствовать вкус», ему начинает нравиться компьютерная графика, звук, сам факт имитации реальной жизни или каких-то фантастических сюжетов. Кто-то всю жизнь мечтал пострелять из ручного пулемета, кто-то — посидеть за рулем Ferrari или за штурвалом боевого истребителя. Компьютер позволяет человеку с довольно большой приближенностью к реальности осуществить эти мечты. Начинает реализовываться неосознаваемая потребность в принятии роли. Человек получает удовольствие, играя в компьютерную игру, чему сопутствуют положительные эмоции. Природа человека такова, что он стремится повторить действия, доставляющие удовольствие, удовлетворяющие потребности. Вследствие этого человек начинает играть, уже не случайным образом очутившись за компьютером, стремление к игровой деятельности принимает некоторую целенаправленность. Однако специфика этой стадии в том, что игра в компьютерные игры носит скорее ситуационный, нежели систематический характер. Устойчивая, постоянная потребность в игре на этой стадии не сформирована, игра не является значимой ценностью для человека.

2. Стадия увлеченности. Фактором, свидетельствующим о переходе человека на эту стадию формирования зависимости, является появление в иерархии потребностей новой потребности — игра в компьютерные игры. На самом деле новая потребность лишь обобщенно обозначается нами как потребность в компьютерной игре. На самом деле структура потребности гораздо более сложная, ее истинная природа зависит от индивидуально-психологических особенностей самой личности. Иными словами, стремление к игре — это, скорее, мотивация, детерминированная потребностями бегства от реальности и принятия роли. Игра в компьютерные игры на этом этапе принимает систематический характер. Если человек не имеет постоянного доступа к компьютеру, т.е. удовлетворение потребности фрустрируется, возможны достаточно активные действия по устранению фрустрирующих обстоятельств.

3. Стадия зависимости. Эта стадия характеризуется не только сдвигом потребности в игре на нижний уровень пирамиды потребностей, но и другими, не менее серьезными изменениями — в ценностно-смысловой сфере личности. Социализированная форма игровой зависимости отличается поддержанием социальных контактов с социумом (хотя и в основном с такими же игровыми фанатами). Такие люди очень любят играть совместно, играть с помощью компьютерной сети друг с другом. Игровая

мотивация в основном носит соревновательный характер. Эта форма зависимости менее пагубна в своем влиянии на психику человека, чем индивидуализированная форма. Различие в том, что люди не отрываются от социума, не уходят «в себя»; социальное окружение, хотя и состоящее из таких же фанатов, все же, как правило, не дает человеку полностью оторваться от реальности, «уйти» в виртуальный мир и довести себя до психических и соматических нарушений. Для людей с индивидуализированной формой зависимости такие перспективы гораздо более реальны. Это крайняя форма зависимости, когда нарушаются не только нормальные человеческие особенности мировоззрения, но и взаимодействие с окружающим миром. Нарушается основная функция психики — она начинает отражать не воздействие объективного мира, а виртуальную реальность. Эти люди часто подолгу играют в одиночку, потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями. Для них компьютерная игра — это своего рода наркотик. Если в течение какого-то времени они не «принимают дозу», то начинают чувствовать неудовлетворенность, испытывают отрицательные эмоции, впадают в депрессию. Это клинический случай, психопатология или образ жизни, ведущий к патологии. В связи с этим мы не будем в этой работе подробно останавливаться на этом, т.к. этот вопрос требует отдельного изучения.

4. Стадия привязанности. Эта стадия характеризуется угасанием игровой активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Отношения человека с компьютером на этой стадии можно сравнить с не плотно, но крепко пришитой пуговицей. Т.е. человек «держит дистанцию» с компьютером, однако полностью оторваться от психологической привязанности к компьютерным играм не может. Это самая длительная из всех стадий — она может длиться всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности. Компьютерные игры имеют не большую историю, однако, случаев полного угасания зависимости единицы. Человек может остановиться в формировании зависимости на одной из предыдущих стадий, тогда зависимость угасает быстрее. Но если человек проходит все три стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, то на этой стадии он будет находиться длительное время. Определяющим здесь является тот факт, до какого уровня произойдет спад величины зависимости после прохождения максимума. Чем спад сильнее, тем меньше по времени будет угасать зависимость. Однако есть основания предположить, что полностью зависимость не пройдет никогда, но мы не можем подтвердить это экспериментально. Следует отметить также и такой факт, как возможное кратковременное возрастание игровой зависимости, вследствие появления новых интересных игр. После того, как игра «постигается» человеком, сила зависимости возвращается на исходный уровень.

Исходя из этого, можно выявить механизм формирования игровой зависимости. Он основан на частично не-

осознаваемых стремлениях, потребностях: уход от реальности и принятие роли. Эти механизмы работают независимо от сознания человека и характера мотивации игровой деятельности, включаясь сразу после знакомства человека с ролевыми компьютерными играми и начала более или менее регулярной игры в них. Т.е. независимо от того, чем руководствуется человек и что им движет, когда он первое время начинает играть в компьютерные игры, включаются механизмы формирования зависимости, и в дальнейшем та потребность, на которой основан преобладающий механизм, принимает первостепенное значение в мотивации игровой деятельности.

Уход от реальности. Основой этого механизма является потребность человека в «отстранении» от повседневных хлопот и проблем, своеобразная трансформация потребности в сохранении энергии. Мы не случайно употребляем термин «уход от реальности», а не «уход от социума», о котором упоминают некоторые авторы работ по сходной тематике. Дело в том, что мы имеем в виду не просто среду, общество, социум, а объективную реальность в целом. Уйти от социума можно посредством самых разнообразных способов, включая не ролевые компьютерные игры. Однако уйти от реальности можно только лишь «погрузившись» в другую реальность — виртуальную.

Психологические аспекты механизма основаны на естественном стремлении человека избавиться от разного рода проблем и неприятностей, связанных с повседневной жизнью. Ролевая компьютерная игра — это простой и доступный способ моделирования другого мира или таких жизненных ситуаций, в которых человек никогда не был и не будет в реальности. Это простой способ пожить в другой жизни, где нет проблем, нет работы, на которую нужно ходить каждый день, нет хлопот по зарабатыванию денег на жизнь и т.д., но всё то же самое придется делать в ролевой онлайн игре. В этом смысле может показаться, что ролевые компьютерные игры служат средством снятия стрессов, снижения уровня депрессии, т.е. своего рода терапевтическим методом. Однако использование ролевых игр в таком качестве под вопросом, хотя и представляется вполне возможным. На практике же, люди обычно злоупотребляют этим способом ухода от реальности, теряют чувство меры, играя длительное время. Вследствие этого возникает опасность не временного, а полного отрешения от реальности, образование очень сильной психологической зависимости от компьютера.

Процесс благотворного влияния ролевых игр представляется следующим образом: человек на время «уходит» в виртуальность, чтобы снять стресс, отвлечься от проблем и т.д. А в патологических клинических случаях происходит наоборот: человек на время «выходит» из виртуальности в реальный мир, чтобы не забыть, как он выглядит, и удовлетворить физиологические потребности. Остальная часть пирамиды потребностей сдвинута в виртуальную реальность и удовлетворяется там. Реальный мир начи-

нает казаться чужим и полным опасностей, потому что человек не может в реальном мире делать все то, что ему дозволено в виртуальном. Один компьютерный аддикт, который увлекается в основном играми типа MMORPG (Massive Multiplayer Role Playing Game) сказал: «Когда я встаю из-за компьютера и выхожу на улицу, мне не хватает оружия, которое есть у меня в игре. Без него я чувствую себя беззащитным, поэтому стараюсь быстрее прийти домой и снова сесть играть» Т.е. мы видим, что постоянный уход от реальности приводит к усилению этого стремления, к появлению устойчивой потребности бегства от реальности. Здесь мы находим аналогии с наркотиками и наркотической зависимостью: с каждой принятой дозой сила зависимости увеличивается; с каждым часом игры зависимость от нее усиливается и вскоре для человека становится невозможным обходиться без компьютерной игры [2, с. 64–79].

Принятие роли. В основе лежит потребность в игре как таковой, которая свойственна человеку. А также стремление к принятию роли компьютерного персонажа, которая позволяет человеку удовлетворять потребности, по каким-то причинам не способные удовлетвориться в реальной жизни.

Ролевые игры, особенно в детском возрасте, являются частью познавательной деятельности человека. Все дети играют в игры, сознательно принимая на себя роль взрослых, удовлетворяя бессознательную потребность в познании окружающего мира. С возрастом ролевые игры замещаются интеллектуальными, и человек очень редко имеет возможность принять на себя роль другого человека, хотя подсознательная потребность в этом сохраняется: шофер хочет взглянуть на мир глазами летчика, мужчина — побыть в роли женщины, отвергнутый обществом неудачник мечтает хотя бы минуту побыть лидером. Потребность в познании мира — это видоизмененный исследовательский инстинкт, унаследованный людьми от животных. Предположительно, эта потребность находится в области бессознательного, т.к. в большинстве случаев частично или полностью не осознается человеком. Однако неосознанность потребности не говорит о ее отсутствии или слабости как мотивирующего фактора; скорее наоборот, бессознательные потребности оказывают большее влияние на наше поведение, чем осознаваемые.

Исследовательский инстинкт у животных и познавательная потребность у человека являются достаточно мощными мотивирующими факторами и нередко полностью определяют поведение. Животное, ведомое исследовательским инстинктом, забывает об опасности и может погибнуть ради этой жажды познания. Т.е. исследовательский инстинкт животного может подавлять даже очень мощный инстинкт самосохранения. Это доказывают и сторонники когнитивной психологии; для них познавательная потребность — основная движущая сила развития личности и источник активности. Ролевая игра — это весьма эффективный способ познавательной деятельности. В процессе ролевой игры удовлетворяется неосоз-

наваемая познавательная потребность, вследствие чего человек получает удовольствие.

Сам механизм образования зависимости основан на вытекающей из этого потребности в принятии роли. После того, как человек один или несколько раз поиграл в компьютерную игру, он понимает, что его компьютерный герой и сам виртуальный мир позволяют удовлетворить те потребности человека, которые не удовлетворены в реальной жизни. Этого компьютерного героя уважают, с его мнением считаются, он сильный, может убить сотню врагов сразу, он — супермен, и для человека очень приятно входить в роль этого персонажа, чувствовать себя им, т.к. в реальной жизни такие ощущения испытать большинство людей не имеют возможности. Далее, чем больше человек играет, тем все больше он начинает чувствовать контраст между «им реальным» и «им виртуальным», что еще больше притягивает человека к ролевой компьютерной игре и отстраняет от реальной жизни. Игра превращается в средство компенсации жизненных проблем, личность начинает реализовываться в игровом мире, а не в реальном. Безусловно, это влечет ряд серьезных проблем в развитии личности, в формировании самосознания и самооценки, а также высших сфер структуры личности. В этой работе мы не будем останавливаться на влиянии компьютерных игр на личность человека, поскольку этот вопрос требует дополнительных научных исследований.

Литература

1. Варашкевич С. А. История конверсии компьютерной игры. М.: ИП РАН, 2005.
2. Гриффит В. Виртуальный мир рождает реальные болезни // Финансовые известия. 1996. Вып. 54. № 183.
3. Форман Н, Вильсон П. Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях // Психологический журнал, 1996, том 17, №2, с. 64—79.

Особенности жизненного самоосуществления педагогов с разным типом доминирующего пространства (на основе художественных текстов)

Казакова Т.В., ассистент

Лесосибирский педагогический институт-филиал Сибирского федерального университета

Обращение к произведениям художественной литературы существенно расширяет представление о психологических категориях, ведь «способ бытования научного знания, и психологического в том числе, может быть не только категориально-понятийным, но и художественно-образным» [16]. Психологизм как один из основных принципов художественного познания и воплощения действительности, является эффективным изобразительным средством, дающим возможность писателям доступнее и нагляднее выявлять закономерности психической жизни человека [2]. Ведь художественный текст не «привязан» и не ограничен существующими научными теориями и кон-

Таким образом, существует два основных психологических механизма образования зависимости от ролевых компьютерных игр: потребность в уходе от реальности и в принятии роли другого. Они всегда работают одновременно, но один из них может превосходить другой по силе влияния на формирование зависимости. Оба механизма основаны на процессе компенсации негативных жизненных переживаний, а следовательно есть основания предположить, что они не будут работать, если человек полностью удовлетворен своей жизнью, не имеет психологических проблем и считает свою жизнь счастливой и продуктивной. Однако таких людей очень немного, поэтому большинство людей будем считать потенциально предрасположенными к формированию психологической зависимости от ролевых компьютерных игр.

Итак, человечество погружается в компьютеры и компьютерные сети, с каждым днем все больше и больше людей (особенно детей) становятся психологически зависимыми от компьютерных игр. Каждый день они подходят к компьютеру и «получают дозу» — кто 20 минут, кто час, а кто и... Это проблема. Можно только предполагать, к чему она может привести человечество в своем дальнейшем развитии. Мы должны задуматься над этим уже сегодня. Разные научные дисциплины должны объединиться в исследовании этой области, а психология должна стать во главе этих работ — работ по исследованию психологических аспектов взаимодействия человека с виртуальной реальностью [3].

цепциями, что позволяет уловить «мельчайшие смысловые намеки» на конкретные идеи, тем более что гуманитарность психологии не всегда приводит к эмоционально точным описаниям. Более того, именно пространство художественного текста может служить той самой общей темой, которая объединяет поставленные наукой вопросы [4].

Образ учителя является одним из вечных образов мировой и отечественной культуры. Из свойств вечных образов следует назвать такие, как содержательная емкость, неисчерпаемость смыслов, высокая художественная, духовная ценность; способность преодолевать границы эпох

и национальных культур, общепонятность и непреходящая актуальность; поливалентность, т.е. повышенная способность соединяться с другими системами образов, участвовать в различных сюжетах, вписываться в изменяющуюся обстановку, не теряя свою идентичность; переводимость на языки других искусств, широкая распространенность [8].

Иллюзорность вечного образа в том, что они связаны со временем, но живут в культуре по своим собственным ритмам и законам, ведь сознание читателя освобождает их от временных параметров. Поэтому, несмотря на смену исторических и политических эпох, семантическое наполнение образа учителя мало изменилось, хотя отношение к педагогам в нашем обществе всегда было неоднозначным. Тем интереснее будет изучение жизненного самоосуществления у педагогов с разным типом доминирующего пространства. Базой исследования стали произведения художественной литературы XIX–XX вв. А.Г. Алексина, А.П. Чехова, К. Паустовского, Ф. Искандера, Б. Васильева и др.

Основным методом исследования был выбран метод литературных иллюстраций, использование которого особенно актуальным стало в современных условиях, поскольку, во-первых, благодаря и посредством художественной литературы происходит осмысление людьми самых сложных вопросов бытия; а, во-вторых, потребность в расширении рациональности современных гуманитарных исследований определила одно из направлений поиска ее реализации за счет привлечения элементов гносеологического арсенала других областей гуманитарного знания, в частности, литературно-художественного познания [13].

Смыслопорождение художественного текста напрямую зависит от тех культурных доминант, которые приняты в обществе в конкретно-историческую эпоху. Как бы многомерен ни был текст, его формальные признаки всегда связаны с культурой того времени, в котором текст появляется на свет. В системе универсалий культуры выражены наиболее общие представления об основных компонентах и сторонах человеческой жизнедеятельности, о месте человека в мире, о социальных отношениях, духовной жизни и ценностях человеческого мира [4].

Одной из таких культурных универсалий и является жизненное самоосуществление человека, понимаемое нами как непрерывный процесс самостановления, саморождения через «культурно изобретенные устройства» [9, с. 9] с целью создания «многомерного мира человека» [6]. Сам мир культуры изобретен человеком как такой мир, через который человек и становится человеком [9, с. 41], обладающим всей полнотой ценностно-смысловых координат.

Профессия педагога выступает пространством реализации себя во всем богатстве своих желаний [10] и является значимой сферой жизнедеятельности человека, а значения, смыслы и ценности определяют его профессиональное мировоззрение. Нам удалось выделить некоторые

особенности жизненного самоосуществления педагогов, в которых реализовано построение сюжета и авторское понимание мира и человека.

Яркий образ учителя с доминирующим предметным пространством изображен в рассказе А.П. Чехова «Человек в футляре» [17], даже внешний облик которого говорит о его ригидности и закрытости: «Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх. Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы его от внешних влияний». Главной особенностью Беликова является отрешенность, даже отчужденность от жизни: «Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, и, быть может, для того, чтобы оправдать свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было; и древние языки, которые он преподавал, были для него в сущности те же калоши и зонтик, куда он прятался от действительной жизни». Эти же строки свидетельствуют его «застревании» в прошлом, нарушенном восприятии времени. По М.К. Мамардашвили, быть в прошлом, значит быть несвободным, несuverенным. Страх «как бы чего не вышло» угнетает, препятствует развитию, а смыслом жизни для чеховского героя обладают только «циркуляры и газетные статьи, в которых запрещалось что-нибудь» и подобная эмоциональная и духовная неполноценность делает его примером субпассионариев Л. Гумилева. При таких условиях не только самоосуществление невозможно (да и сложно подобное существование назвать жизнью), невозможна сама жизнь, поскольку «закрывающиеся системы гибнут», закрывая «будущее с его всевозможностью» [6, с. 61].

Аналогичную ситуацию мы наблюдаем в повести Б. Васильева «Завтра была война» [3] в образе завуча Валентины Андроновны, чья «массивная фигура источала строгость и целеустремленную готовность следовать самым новейшим распоряжениям и циркулярам». Ученики, дав ей звучное прозвище «Валендра», «не просто не любили, а презирали столь дружно и глубоко, что не затрачивались уже ни на какие иные эмоции». Валентина Андроновна четко разграничивала время «до» прихода нового директора — прошлое и настоящее — «при новом директоре», который «похерил» все распоряжения горono, чем вызвал ее недовольство. Заветной мечтой Валентины Андроновны было не просто властвование «над умами и душами строптивого 9 «Б», а общественное благо, поэтому она терпеливо ждала, пока ее школа находится в руках «авантюриста». В этом и состоит мир «предметника» — продержаться любой ценой, но та дистанция, которую «Валендра» установила с классом, постепенно выросла в пропасть, «дисциплину отрицания, тишину полного отстранения, и она с болью поняла это. Класс решительно обрывал все контакты со своей классной руководительницей, обрывал, не скандаля, не бунтуя, обрывал спо-

койно и холодно. Она стала чужой, чужой настолько, что ее даже перестали не любить». Здесь проявилась парадигма классической педагогики «отражение — воспроизведение», в которой нет места смыслу, а насилие над учеником становится нормой [6, с. 161].

А директор школы в повести Г. Щербаковой «А вам и не снилось» [18] — умная, современная женщина, исповедующая напередовые взгляды на школьную форму (устарела!), ратующая за демократичность отношений между учителями и учениками (демократизм есть дитя интеллигентности), невозмутимая, когда речь шла о повторных браках учителей («Ради Бога! Были бы вы счастливы! От счастливых школе больше проку»), испугалась первой любви и, как всякий педагог с доминирующим предметным пространством, предпочла решить проблему категорически по принципу «здесь и сейчас». Более того, она твердо убеждена — «всему свое время», а по опыту она знает, что «учителя, которые в школе казались чудовищами, со временем меняют минус на плюс. Приятные во всех отношениях педагоги, как правило, ничего не стоят... и не остаются в памяти».

Примером педагога — «смысловика» является Харлампий Диогенович, учитель математики в рассказе Ф. Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла» [5]. Это человек «большоголовый, маленького роста, аккуратно одетый, тщательно выбритый, он властно и спокойно держал класс в руках», а его главным оружием было делать человека смешным. Считалось, что «когда учитель представляет тебя смешным, сразу же распадается круговая порука учеников и весь класс над тобой смеется. Все смеются против одного. Если над тобой смеется один человек, ты можешь еще как-нибудь с этим справиться. Но невозможно пересмеять весь класс. И если уж ты оказался смешным, хотелось бы во что бы то ни стало доказать, что ты хоть и смешной, но не такой уж окончательно смешотворный». Конечно, в воспитательном процессе юмор может быть очень действенным, но понять насмешку или иронию не всем дано, поэтому иногда ее результатом становится конфликт учителя и учеников. В своих о насмешках Харлампий Диогенович был рассудителен, плавно подводил ученика к ощущению, что «в воздухе запахло какой-то опасностью. Как будто не бусина щелкнула, а захлопнулся маленький капканчик в руках Харлампия Диогеновича», тем самым демонстрировал свои специфические возможности.

Неоднозначным предстает перед нами образ Евдокии Савельевны в произведении А. Алексина «Безумная Евдокия» [1]. Если в начале повести это педагог, демонстрирующий идеи коллективизма, не выносящий каких-либо проявлений индивидуального, то в конце оказывается, что главным смыслом своей работы она считает воспитать «талант человечности». Свое самоосуществление Евдокия Савельевна видит в том, чтобы «все были вместе. И с ней во главе!». В стремлении привнести смысл в картину мира учеников, она «продолжая борьбу за прекрасное, объясняла нам, как важно прививать детям чувство пре-

красного, учить их замечать и понимать красоту», для чего «постоянно воспитывала учеников нынешних на примере учеников бывших и устраивала встречи и собеседования». Принадлежность «Безумной Евдокии» к педагогам — «смысловикам» проявляется в ее безграничной вере в свой опыт и детальном планировании будущего через настоящее, поэтому ее любимой фразой стала «Он оправдал мои ожидания!».

Учитель Черпунов, герой рассказа К. Паустовского «Далекие годы» [12], принадлежит к категории педагогов — «ценностников». Обучая детей, он не объяснял им значения предметов и не наполнял готовыми смыслами сознание учеников, его главной задачей было пробуждение эмоций, «рождающих смысл». Примером может служить его способ преподнесения материала: «он рисовал на классной доске большую букву А. В правом углу он вписывал в эту букву второе А, поменьше, в него — третье, а в третье — четвертое. Потом он говорил: — Запомните: это Азия, в Азии — Аравия, в Аравии — город Аден, а в Адене сидит англичанин» или «залитые сургучом бутылки с желтоватой водой. На каждой бутылке была наклейка. На наклейках неровным старческим почерком было написано: «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Средиземного моря». Много позже, уже после смерти Черпунова, дети узнали, что в бутылках была самая обыкновенная водопроводная вода. Воображение же выступило «конусом света», давшим толчок познавательной деятельности учащихся. Он часто говорил, что «человек отличается от животного способностью к воображению. Воображение создало искусство. Оно раздвинуло границы мира и сознания и сообщило жизни то свойство, что мы называем поэзией». В этом и заключается главная идея самоосуществления — «обнаружение себя движением в безмерном» [10]. И, возможно, именно Черпунов, будь он нашим современником, реализовал бы идеи онтопедагогики В.Е. Клочко с целью создания условий для оптимального становления ценностно-смыслового мира человека.

Онтопедагогика ставит своей целью формирование таких условий, в которых ученик не просто получает знание о мире, но, опираясь на знания, формирует «мир в себе» [6, с. 159]. Другими словами, в рамках онтопедагогики человек не может просто «взять» известные другим знания — он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ними. «Учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался» [6, с. 163]. При этом учитель находится в относительно активной партнерской позиции сотворчества, опосредованного наблюдения и воздействия на самостоятельность ученика через освоенные им пути, способы, модели [14].

Практической целью онтопедагогики является соответствие человека своей внутренней сущности, его аутентичность своему бытию, своей природе, что подразумевает его личностное и профессиональное самоосуществление. Ведь эффективным воспитателем, педагогом может быть только тот, «кто понимает смысл и ценность того, что

он делает и способен сам (без посредников — родителей и учителей) строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни, вычерпывать из природного мира и мира культуры то, что необходимо ему для этого перманентного и постоянного самостановления, а если надо, и самовосстановления» [6, с. 158]. Прежде всего, человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других. Например, Николай Григорьевич Ромахин, директор школы в повести Б.Васильева «Завтра была война» [3], «носил широченные галифе, мягкие шевровые сапоги «шимми» и суконную гимнастерку с огромными накладными карманами, был по-кавалерийски шумлив, любил громко хохотать и чихать на всю школу». Он считал, что «жить надо не распоряжениями, а идеями», поэтому «за демократизм и простоту, может, за шумную человеческую откровенность, а может, и за все разом любила директора школа». Но это были любовь и уважение к человеку, который своими поступками доказывал бесценность человеческой жизни. Как отмечает М.К. Мамардашвили, «самая лучшая передача знаний случается тогда, когда учитель не занимается педагогикой, ничему сам специально не учит, а является молчаливым примером» [11], что, на наш взгляд, возможно только в отношении учителя, достигшего определенного личностного и профессионального самоосуществления.

Учитель — «ценностник» отвечает за обретение новых мерностей, за расширение и упорядочение мира ребенка при взаимодействии с культурой [6]. Примером может быть Татьяна Николаевна Кольцова из повести Г. Щербаковой «Вам и не снилось» [18], готовая отдать все «за малую толику, за каплю интереса» в глазах учеников, и Марина Максимовна в киноповести Г. Полонского «Ключ без права передачи» [15], для которой урок — это урок творчества, урок культуры, урок высокой духовности и, прежде всего, успех каждого ребенка. Ведь о многом говорят слова учеников Марины Максимовны: «Но Марина Максимовна отходит от этого стандарта. Она — человек!... Нам дико повезло с ней, если хочешь знать».

В заключение, отметим, что самоосуществление — это «путь такого прохождения жизни, в результате ты приходишь к себе и реализуешь себя» [10]. Для каждого из упомянутых нами педагогов этот путь сугубо индивидуален и неповторим, точно также как и сама жизнь. Однако подлинное самоосуществление заключается не только в передаче знаний, умений, навыков как у педагогов — «предметников», и даже не в «создании пространства смыслов» [7] как у педагогов — «смысловиков», это, прежде всего, организация акта встречи ребенка с культурой, участие в становлении ценностно — смысловых координат его жизненного мира [6].

Литература

1. Алексин А.Г. Чехарда: Повести. — М.: Дет.лит., 1990. — 415 с.
2. Белая Е.И. Самоактуализирующаяся личность как персонаж художественной прозы // Психология обучения. — 2010. — №1. — с. 63–70
3. Васильев Б.Л. Завтра была война. — Вагриус, 2007. — 304 с.
4. Ивлева А.Ю. Культурное пространство художественного текста: от символа-предела к символу-образу: Автореф. ... докт. филос. наук: Спец.24.00.01 — теория и история культуры по философским наукам. — Саранск, 2009. — 38 с.
5. Искандер Ф.А. Золото Вильгельма. — Эксмо, 2010. — 640 с.
6. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). — Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. — 174 с.
7. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления. — М.: Изд-во СГУ, 2009. — 279 с.
8. Луков В.А. Гамлет: вечный образ и его хронотоп // Человек. — 2007. — №3. — с. 44–51
9. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Введение в философию. — М.: Лабиринт, 1996. — 430 с.
10. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. — СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. — 570 с.
11. Мамардашвили М.К. Если осмелиться быть [Электронный ресурс] — <http://ru.philosophy.kiev.ua/library/mmk/esly.html>
12. Паустовский Г.К. Далекие годы. — АСТ, 2005. — 352 с.
13. Песоцкий В.А. Художественная литература как социальное явление и предмет философского анализа: Автореф. ... докт. филос. наук: Спец.09.00.11 — социальная философия. — Москва, 2009. — 48 с.
14. Полозова Т. А. Акмеологическая направленность образования — предпосылка и условие становления нового российского общества // Мир психологии. — 2006. — №1. — с. 202–216.
15. Полонский Г.И. Ключ без права передачи. — АСТ, 2005. — 464 с.
16. Слемнева И.М. Роль филологии в оформлении и развитии философского знания // Философия как самопознание культуры и посредник в диалоге культур: Материалы междунар. научн. конф., 9–10 ноября 2006 / Минск, НАН Беларуси, 2006
17. Чехов А.П. Человек в футляре. — АСТ — Москва, 2005. — 576 с.
18. Щербакова Г.Н. Вам и не снилось. — Эксмо, 2010. — 416 с.

Психологические проблемы личностного и профессионального самоопределения в эпоху построения «рыночных отношений»

Канаева Н.А., аспирант

Вологодский государственный педагогический университет

Проблема неясности социально-экономической ситуации в современной России порождает возможность для спекуляции по этому поводу и в итоге сильно дезориентирует самоопределяющихся молодых людей.

На первый план выходит не столько традиционное самоопределение в мире профессий, сколько именно самоопределение в смыслах своей жизнедеятельности в конкретной социально-исторической ситуации, в том числе и моральное, нравственное, т.е. собственно личностное самоопределение [8, с. 242].

Информатизация и технологизация современного общества предъявляют всё более высокие требования к технической составляющей профессиональной подготовки выпускников. В настоящее время для молодёжи, вступающей в самостоятельную трудовую жизнь, необходимы глубокие знания научно-технических, экономических и экологических основ техники и технологий вне зависимости от полученной специальности [4, с. 3].

На современном этапе развития науки психологами выделяется критерий профессионального развития личности — профессиональная идентичность, который является ведущей характеристикой субъекта труда. Она свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя как профессионала [6, с. 3].

Определяющими характеристиками профидентичности являются тождественность, определённости, целостность, позиционность, рефлексивность и ответственность. Профессиональная идентичность — это не только осознание своей тождественности с профессией и профессиональной общностью, но и её оценка, на основе которой складывается профессиональный образ «Я» [3, с. 8].

Действительно, осознание своей принадлежности к профессии, к определённому профессиональному сообществу способствует качественным изменениям в личности учащегося, характеризующимся положительным отношением к выбранной профессии, будущей профессиональной деятельности [5, с. 111].

Используя понятие «представление о профессии» исследователи вкладывают в него далеко не однозначный смысл (в одних исследованиях это количество называемых профессий, в других — осведомлённость о содержании труда или требованиях, предъявляемых профессиями к человеку).

Традиционно определяют понятие «представление» как образ предмета, который в данный момент непосредственно не воспринимается. В свою очередь, образ — все

накопленные и организованные знания субъекта о себе самом и о мире, в котором он существует [10, с. 132].

Выбор профессии — лишь аспект жизненного плана, в котором находят своё выражение и идейные, и нравственные мотивы [9, с. 5].

Образ профессии — это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней. В содержание этого понятия вкладываются все те стороны профессии, которые В.Д. Брагина описывает в своём определении: совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую и общественную значимость профессии, производственно-техническую, производственно-педагогическую и социально-психологическую стороны профессии [2, с. 7].

Управление выбором профессии осуществляется через процесс профессионального самоопределения, который непосредственно обусловлен интересами и склонностями молодого человека, его самооценкой и уровнем притязаний, идеалами и ценностными ориентациями, эмоциональными установками и уровнем развития волевых качеств [9, с. 5].

Сегодняшняя молодёжь — это поколение XXI века, выросшее в социальных сетях и в среде постперестроечного индивидуализма.

Среда, которая формирует молодёжь, задаёт иные требования и формирует отличные от уже известных потребности в вопросах получения информации и коммуникации: сегодня каждый работник хочет быть индивидуальным, ожидает персонального признания заслуг и успехов [7, с. 19].

Само профессиональное самоопределение начинается ещё в подростковом возрасте. На основе этого у подростка формируется состояние внутренней готовности к вступлению на путь профессионального обучения и дальнейшего личностного развития. Необходимым результатом деятельности по профессиональному самоопределению должно стать отчётливое осознание факта, что «профессию выбрал сам» [1, с. 58].

Для выявления мотивов учебной деятельности нами проведено эмпирическое исследование на базе Няндомского железнодорожного техникума. Выборка составила 169 человек в возрасте от 15 до 19 лет, из них подвыборка студентов 1-го курса — 53 человека, 2-го курса — 60 человек, 3 курса — 56 человек. Для эмпирического исследования использовали анкетирование, методику А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности».

Анкетирование использовали для выявления мотивов выбора учебного заведения, профессии, ценностных ори-

ентиров. Результаты анкетирования показали, что привлекательность и интерес к выбранной профессии практически не изменяются в течение всего периода обучения и составляют 60%. Такое стабильное отношение подтверждает умение преподавателей, мастеров производственного обучения удерживать интерес на достаточно высоком уровне.

Основным мотивом выбора учебного заведения является его территориальная близость и собственный выбор профессии. Многие учащиеся являются выходцами из семей железнодорожников и продолжателями данной традиции.

Выбор абитуриентами учебного заведения обусловлен рекомендациями родителей и друзей. Но встречаются учащиеся, которые выбрали это учебное заведение, так как на них сильное влияние оказали сверстники. Внешняя привлекательность техникума, наличие разнообразных, необходимых и главное — востребованных профессий является ещё одним мотивом выбора учебного заведения. Основной же причиной является фактор интереса, а также многие из них планируют в дальнейшем работать по специальности. Можно утверждать, что, целенаправленно выбирая себе профессию, будущие рабочие видят в ней основную, хорошо оплачиваемую профессию.

Любимыми для учащихся являются специальные предметы, так как их изучение необходимо для овладения теоретическими знаниями и практическими навыками профессионального обучения. Привлекательность остальных предметов распределяется пропорционально.

Таким образом, грамотно составленная и опробованная анкета о выборе профессии является одним из методов профессионального самоопределения учащихся, выявления мотивов выбора профессии абитуриентами профессиональных училищ, лицеев, техникумов.

Рассмотрим результаты диагностики на изучение мотивов учебной деятельности студентов. На первом курсе основными мотивами были выбраны — стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, приобрести глубокие и прочные знания. На втором курсе среди перечисленных мотивов были выбраны следующие: стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», приобрести глубокие и прочные знания. На третьем курсе основными мотивами являются — получить диплом, успешно продолжить обучение на последующих курсах, в ВУЗе, стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Таким образом, мы видим, что студенты всех курсов хотят стать высококвалифицированными специалистами, получить глубокие и прочные знания, студенты 1 и 3 курсов стараются обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, студенты 3 курсов заинтересованы в дальнейшем продолжении обучения.

Это объясняется тесной взаимосвязью между принятием профессии и ценностными компонентами учебно-профессиональной идентичности. Чем больше учащиеся принимают профессиональные ценности, тем выше их профессиональная самооценка, тем больше они принимают профессию как средство и способ самореализации, принимают себя как профессионала.

В исследовании также выявлена закономерность в динамике учебной деятельности сильных и слабых учащихся. Сильные и слабые учащиеся отличаются друг от друга в основном не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для сильных учащихся характерна внутренняя мотивация (потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентирование на получение прочных знаний и практических умений). Для слабых учащихся в основном характерны внешние мотивы ситуационного характера (избегание осуждения, боязнь наказания за плохую учёбу, боязнь лишения стипендии).

В профессиональной мотивации большое значение приобретает формирование положительного отношения к профессии. Этот мотиватор связан с конечными целями профессионального обучения. В сочетании с компетентными представлениями о выбранной профессии он становится детерминантом формирования других, более частных мотивов (денежный заработок, возможность продолжения обучения, стремление к продвижению на работе, потребность в достижении социального престижа и т.п.).

Рассмотрим данные, полученные по методике «Факторы привлекательности профессии» В. Ядова (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана).

Существует много точек зрения на понятие «привлекательность». В нашем исследовании мы трактуем данное понятие как положительное отношение к профессии. Удовлетворённость профессией определяется соотношением количества положительных и отрицательных факторов. В данном исследовании приняли участие студенты 2 и 3 курсов, всего 120 человек. В результате мы получили, что количество выборов факторов привлекательности профессии больше количества факторов непривлекательности профессии, а также отметим, что на 2 курсе присутствует больше факторов привлекательности профессии, чем на 3 курсе. Это можно объяснить тем, что студенты 3 курсов более сталкиваются с реальностью, больше оценивают свои способности и возможности их реализации в данной сфере труда.

В заключение отметим, что в юношеском возрасте обнаруживается преобладание мотивов, связанных с профессиональным самоопределением. Учащиеся осознают, что стоят на пороге новой жизни. Поэтому они склонны рассматривать знания не как самоценность, а как инструмент, с помощью которого они смогут получить профессию, обеспечить себе большой доход и высокий уровень жизни.

Литература

1. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи. — М.: «Академия», 2009. — 192с.
2. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодёжи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1976. — 22с.
3. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: Автореф. дис.... канд. психол. наук / ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.Ушинского». — Ярославль, 2009. — 22с.
4. Кряжева Е.В. Развитие технического мышления у будущих специалистов на основе межпредметной интеграции: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — Ярославль, 2009. — 22с.
5. Кулезнёва И.Н. Развитие профессиональной идентичности студентов в условиях среднего профессионального образования: Дис.... канд. психол. наук/ ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». — Ярославль, 2008. — 183с.
6. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук/ ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д.Ушинского». — Ярославль, 2005. — 23с.
7. Нагальян А.А. Компании — эффективную молодёжную политику// Железнодорожный транспорт. — 2009. — №5. — с. 18.
8. Пряжников Е.Ю. Профориентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: «Академия», 2005. — 496с.
9. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96с.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Учеб. пособие. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 600с.

Основная специфика социально-психологической адаптации пожилого человека в информационной среде

Клюева К.С., ассистент

Государственный университет управления

Под *социально-психологической адаптацией личности* нами понимается: процесс, по средствам которого индивид достигает состояния отсутствия переживания конфликта со средой, за счет использования накопленного опыта и моделирования новых способов поведения для разрешения проблемных ситуаций.

Каждый процесс преодоления личностью каких-либо сложных ситуаций можно считать процессом социально-психологической адаптации личности, в результате которого личность использует приобретенный на предшествующих этапах опыт или открывает принципиально новые способы поведения и решения сложных задач, моделирует новые программы и планы внутриспсихических процессов, для преодоления возникших ситуаций.

Условия жизни в современном мире изменяются с большой скоростью, если оглянуться и посмотреть на развитие техники 50—60 лет назад, то мы увидим, что сделан огромный скачок вперед. В царской России не происходило таких принципиальных переходов к новому в области техники, которые происходят сейчас. Ребенок рождался, рос, проживал всю свою жизнь и умирал в очень схожих социальных условиях, скажем, если он был крестьянским сыном, то вся его жизнь проходила в поле, и не вставало

вопроса о необходимости приспособления к постоянно изменяющимся условиям бытия. Другое дело современная жизнь и постоянные научные открытия, которые происходят по всему миру. Для современного человека компьютер или проигрыватель компакт-дисков является абсолютно обыденной вещью, которая не вызывает удивления или страха. Современные дети уже с юного возраста являются активными пользователями компьютеров и сети Интернет.

Если техника продолжит развиваться так активно, то проблема адаптации к информационной среде будет крайне актуальной в ближайшее время. Если человек умеет пользоваться компьютером, то это еще не значит, что в дальнейшем он сможет нормально адаптироваться к 3D технологиям, которые активно внедряются в различные технические средства, или использование нанотехнологий, которое позволит в дальнейшем создавать все более новые и не понятные технические средства, что будет представлять для человека определенную проблемную ситуацию, которую ему будет необходимо решить. Исходя из этого, можно предположить, что ближайшее будущее, будет требовать способности быстро усваивать информацию и быстро приспосабливаться к ин-

формационной среде, поэтому крайне важно уже сейчас понять, что необходимо предпринимать, чтобы общество с наименьшими потерями для себя смогло перейти на следующий качественный уровень.

В настоящее время во всех странах мира не исключая Российскую Федерацию становятся заметны социально-демографические изменения связанные с увеличением доли пожилых в общей численности населения. Что, безусловно, указывает на необходимость адаптации данной части населения к изменяющимся условиям современной среды.

Проблема старения населения имеет не только социальный характер, но и в первую очередь экономический, т.к. возрастает показатель экономической нагрузки на работающее население, которое обеспечивает финансирование не только безработных, но и людей пенсионного возраста, что в свою очередь обостряет социальные противоречия и социальное неравенство. В современных российских экономических условиях проблема людей пенсионного возраста становится наиболее актуальной, в связи с тем, что только при условии продолжения трудовой деятельности после наступления пенсионного возраста они могут сохранить «достойный» уровень жизни и быть экономически не зависимыми от семьи и других социальных институтов.

В рамках возрастания значения информационных технологий и компьютеризации общества большое значение имеет возможность пожилых работать с современными техническими средствами. Которые могут обеспечить постоянный социальный контакт с родными, друзьями, центрами социальной помощи и т.д. А также обеспечить их удаленной работой или занятостью в сфере консалтинга, что позволит им продолжить осуществлять трудовую деятельность и снизить показатель нагрузки на работающее население. А в условиях построения информационного общества, это является условием выживания всей системы общества и ее взаимосвязей.

Проводимая в настоящее время пенсионная реформа в РФ ставит перед собой задачу повысить уровень жизни пожилого населения, но не за счет увеличения их социальной активности, программ поддержания их работоспособности и создания специальных рабочих мест для них, а за счет нерационального перераспределения накопленного ими денежного капитала, который они получают в виде повышенных пенсий или дополнительных социальных благ. Что удовлетворяет интересам государства, но совсем не учитывает потребности пожилого населения страны. То есть государство выбирает опять экстенсивный путь развития, который приводит к истощению ресурсов и не минуемую гибель системы.

Старение, а особенно выход на пенсию является, безусловно, наиболее кризисным периодом в жизни любого человека, так как резкие изменения в жизни человека связанные со сменой социального статуса, возрастания зависимости от государства и поддержки семьи, уменьшения числа социальных связей и т.д. приводит к воз-

растанию психологических проблем и расстройств, связанных с ощущением себя невостребованной частью населения. Именно внедрения различных социальных программ связанных с адаптацией пожилых к информационной среде позволит сохранить в них понимание «нужности» обществу, упрочит их социальные связи по всему миру, позволит меньше зависеть от государства и родных, тем самым обеспечит их уверенность в будущем и снизит их социальные страхи.

Если проанализировать различную литературу, касающуюся проблем пожилого населения, то можно выделить три основные позиции авторов. Первая часть авторов указывает, что пожилые — это слабая и обездоленная часть населения, которая нуждается в социальной помощи и поддержке [2, 3, 5, 8]. Вторая позиция заключается в том, что в пожилых видят высокий, не используемый трудовой потенциал и человеческий потенциал, который должен быть включен в социально активную жизнь общества [1, 4, 6, 10]. А третья часть авторов видит в пожилых исключительно обузу для общества, дополнительный балласт на активной части населения, который тормозит развитие общества и не дает притворять в жизнь большое количество реформ [7, 9].

Современное пожилое население России отличается от такого же населения развитых Европейских стран или Америки, прежде всего плохим здоровьем. Плохое самочувствие в преклонном возрасте является следствием неправильного питания, плохой экологии, низкого качества медицинского обслуживания и большого количества различных социальных проблем с которыми человек сталкивается в течение всей своей жизни, а все это, безусловно, зависит в первую очередь от финансового благосостояния, которое у большинства россиян находится на низком уровне.

А как следствие возникает невостребованность пожилых в современной экономической жизни, так как пожилые работники чаще болеют, не могут выполнять определенные виды работ и требуют специальных условий труда. Но всего этого можно избежать если использовать навыки пожилых с помощью компьютерных технологий. Таких как видеоконференции, он-лайн общение, электронные книги и т.д. Пожилой человек может продолжать работать, находясь у себя дома.

Но и здесь существует достаточное количество проблем связанных с затратами на закупку компьютеров и обучения работе на компьютере и в интернете. Но главной проблемой является психологический барьер и страх пожилых людей перед не понятной им техникой. Пожилой человек не понимает, как он может использовать компьютерные технологии, а как следствие считает их бесполезными и не стремится их освоить.

Адаптация пожилых в информационной среде, прежде всего, связана с преодолением этих психологических барьеров, так как рацию пожилых при попытке обучить их работе на компьютере, сталкивается часто с чем-то непонятным, в итоге срабатывают различные защитные меха-

низмы. Преодоление этих защитных механизмов психики является приоритетной задачей при разработке основных методов социально-психологической адаптации.

В своих работах Савотина И.А. отмечает, что механизмы социальной адаптации личности представляются как целостный процесс деятельности, общения, самосознания в социальной практике индивидов. Это одновременно и многогранный процесс активного развития личности, которое осуществляется в объективно-субъективной форме и в основе его лежит активное или пассивное приспособление, взаимодействие с существующей социальной средой, а также приспособленность личности изменять и качественно преобразовывать собственное «Я» на основе познанных биологических, физиологических и психологических механизмов развития.

А.Фрейд [11] в своих работах предложила считать защитными следующие «психодинамические» механизмы:

1. Вытеснение (подавление);
2. Регрессия;
3. Образование реакции;
4. Изоляция;
5. Аннулирование совершенного действия;
6. Проекция;
7. Интроекция;
8. Обращение на собственную личность;
9. Превращение в свою противоположность;
10. Сублимация.

Видимо, А.Фрейд, механизм перемещения отождествляла с сублимацией и поэтому не выделила его в качестве самостоятельного защитного механизма. Другая особенность предложенного ею списка заключается в том, что в него включены те защитные механизмы, которые непроизвольно или частично осознанно используются преимущественно для защиты от внутренних фрустраторов.

В дальнейшем этот список дополнил новыми механизмами Джанис А. [12], данные механизмы были в большей мере направлены против внешних фрустраторов:

11. Бегство (уход) от ситуации;

12. Отрицание;
13. Идентификация;
14. Ограничение Я.

Однако и этот список следует дополнить следующими важнейшими защитно-адаптивными механизмами:

15. Рационализация;
16. Фантазия;
17. Символизация;
18. Смещение;
19. Интеллектуализация.

Кроме того, об этом полном списке следует сказать также, что в него включены не только собственно защитные механизмы, но и непосредственные поведенческие и внутриспсихические реакции на воздействие фрустрирующих ситуаций, которые в настоящее время рассматриваются отдельно.

Социально-психологическая адаптация в первую очередь имеет место в проблемных ситуациях, которые решаются переструктурирования проблемных ситуаций и нахождения новых структурных целостностей. Если социально-психологическая адаптация имеет место в решении проблемной ситуации, то она скорее использует преимущественно незащитные адаптивные процессы и механизмы, а если она имеет место с сохранением проблемной ситуации, то используются преимущественно защитно-адаптивные процессы. В этом случае структурные изменения личности более значительны, так как личность вынуждена изменяться для приспособления к ситуации.

Информационная среда для пожилого человека, безусловно, является проблемной ситуацией и пожилой человек зачастую избегает столкновения с ней, конечно, что не решает проблему, а только откладывает ее решение на неопределенный срок. Избегая знакомства с различными формами проявления информационной среды, пожилой человек лишается современных и удобных способов коммуникации с обществом, что, безусловно, отрицательно влияет на его жизнь и перспективы развития социума.

Литература

1. Бакулина Е.Л., Кокуев Т.В. Образование старших. //Социальная работа. М., 2001. № 3.
2. Бондаренко И.Н., Морозов Г.В., Пушина В.Н., Гудков Н.В. Мониторинг положения пожилых людей в условиях рыночных отношений. //Психология зрелости и старения. М., 2001. № 2 (14).
3. Краснова О.В. Условия и качество жизни в позднем возрасте. //Психология зрелости и старения. М., 2001. № 4 (16).
4. Кулемина Л.Б. Социокультурная работа учреждений социального обслуживания с интеллигенцией пенсионного возраста. М., 2000.
5. Левада Ю. Координаты человека. К итогам изучения «человека советского». //Мониторинг общественного мнения. № 1 (51).
6. Малыхина Е.В. Организация социального обслуживания пожилых людей: социологический анализ. Автор. дисс. к.с.н. М., 2000.
7. Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу. М., 2000.
8. Солдатова Л.А. Социальное обслуживание одиноких граждан пожилого возраста в регионе: социологический анализ. М., 2000.

9. Социальная политика в период перехода к рынку: проблемы и решения./Под ред. А.Ослунда, М.Дмитриева. М., 1996.
10. Ускова Н.Е. Институциональное обеспечение социальной активности пожилых. Геронто-социологический анализ. М., 2000.
11. Freud A., Das ich und die Abwehrmechanismen. L., 1946
12. Janis I., Personality. Dynamics, development, and assessment. N.-Y., 1969

Актуальность изучения гетеростереотипного восприятия белорусских и китайских студентов

Коновалова К.Л., магистрант

Гомельский государственный университет им.Ф.Скорины

Во второй половине XX столетия в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся всплеском осознания своей этнической идентичности — принадлежности к определенному этносу (этнической общности). Все это вызывает обострение отношений между представителями отдельных национальностей, делает национальную принадлежность одним из существенных критериев межличностного восприятия. Повышение значимости национальной принадлежности как параметра идентификации личности и восприятии людьми друг друга приводит к выходу этнических стереотипов на одно из первых мест в ряду других социальных стереотипов восприятия.

Этнический стереотип — упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какого-либо этноса, с легкостью распространяемый на всех ее представителей. [1, с. 103] В структуре этнического стереотипа выделяют автостереотип- и гетеростереотипы. В первом случае объектом являются наиболее «типичные» представители своей этнической группы. Во втором — представители иноэтнической (чужой, внешней) группы. Автостереотипы обычно более позитивны, дифференцированы и комплексны в сравнении с гетеростереотипами [1, с. 28].

Само понятие «этнический стереотип» представляет собой конкретизацию более общего понятия «социальный стереотип», введенного У.Липпманом в 1922 г. для описания субъективных образов тех или иных этнических групп. Пионерскими в изучении этнических отношений можно считать работы Е.С. Богардуса и Д. Каца и К.У. Брейли, затрагивавшие, в частности, проблему антисемитизма. Первые обобщающие работы в данной области были опубликованы в середине тридцатых годов О. Клайнбергом и Дж. Доллардом.

В зарубежной социальной психологии последних десятилетий под влиянием идей когнитивизма стереотипизация стала рассматриваться как рациональная форма познания, как частный случай более универсального процесса категоризации. Это проявилось в трудах таких ученых как с. Фiske, У. Стефан, К. Стефан. Большой

вклад в исследование стереотипов внесли работы Г. Триандиса, Д. Кэмпбелла, Г. Тэджфела и др.

На территории Советского Союза развитие этнопсихологической науки было на долгое время приостановлено. Этнопсихологические идеи получали оценку вредных и националистичных в свете пропагандируемой ориентации на создание новой исторической общности — советского народа. Игнорировалось этническое своеобразие большинства народов страны. Проблемы межэтнической напряженности при этом умалчивались.

В современной российской этнопсихологии и социальной психологии анализ механизмов образования и функционирования национальных стереотипов и перцептивных феноменов национального самосознания представлен в работах В.С. Агеева, Г.М. Андреевой, Н.М. Лебедевой, Т.Г. Стефаненко, П.Н. Шихирева, А.П. Оконешниковой, Г.У. Солдатовой, Л.Г. Почебут и др.

В белорусской психологической науке пока еще уделено недостаточно внимания этнопсихологической проблематике. Фундаментальные труды по психологии белорусского этноса отсутствуют. Более исследованными являются вопросы этнического самосознания, идентичности, национального характера (О.Л. Романова, В.А. Кривошеев, Г.В. Гатальская). Гетеростереотипы белорусов исследованы в основном по отношению к представителям соседних этносов. Интерес к исследованию этнокультурных феноменов проявляют историки, социологи и представители других дисциплин, что расширяет имеющийся фактологический материал, но не дает психологического истолкования причин и механизмов развития тех или иных образований.

Может возникнуть оправданный вопрос, действительно ли исследование этнопсихологической проблематики своевременно и актуально для белорусского общества? В Беларуси не наблюдается столкновений на национальной почве, ставших для многих государств, не исключая соседние, едва ли не повседневной реальностью. В общественном мнении достаточно глубоко укоренилось представление о толерантности белорусов и их гостеприимстве.

Так, подавляющее большинство населения Беларуси (в среднем 86 %) считает, что в стране нет дискриминации по национальному, языковому и религиозному признакам. Таковы данные социологического исследования, проведенного в октябре 2010 года Центром социологических и политических исследований Белорусского государственного университета [3].

Описывая свой национальный характер в свободной форме, белорусы среди наиболее ярких позитивных черт указывали доброту и трудолюбие, гостеприимство и толерантность. По оценкам белорусов уровень выраженности агрессивности и индивидуализма в национальном характере белорусов самый низкий по сравнению с представителями соседних этносов: русских, украинцев, литовцев, поляков [4]. Употребление лексем «гостеприимный» и «терпимый» в автохарактеристиках белорусов значительно превышает употребление этих слов для характеристики других этнических групп.

Анализ содержания авто- и гетеростереотипов обнаруживает проявление одной из стратегий сохранения позитивного образа собственной группы, потерпевшей неудачу в экономическом соревновании. Западными психологами не раз отмечалось, что группы с более высоким статусом в экономической сфере имеют тенденцию характеризовать себя с точки зрения компетентности и экономического успеха, а группа с более низким экономическим статусом характеризует себя с точки зрения теплоты, сердечности и гуманности. Так, белорусы, создавая образ представителя своей национальной группы, в 4,6 раз больше использовали положительных характеристик, соотносимых с такими качествами, как гуманность, коммуникативность, подобные качества в значительно меньшей степени белорусы приписывают полякам и русским [5].

Однако, есть и другие данные, позволяющие говорить о том, что белорусы не настолько терпимы по отношению к представителям других этнических общностей, как это принято считать.

Доктор социологических наук Л. Титаренко считает, что белорусы демонстрируют выборочную толерантность. Это проявляется в росте терпимости к таким формам поведения, которые по закону считаются девиантными, но которые в общественной морали белорусов не получили адекватной оценки. Однако эта терпимость далеко не всеохватывающая: большинство опрошенных по-прежнему не желает видеть среди своих соседей людей, принадлежащих к отдельным национальностям, сексуальным меньшинствам или больных СПИДом [6].

Причины скрытой нетерпимости белорусов, на наш взгляд, следует искать в истории белорусского этноса, который в течении многих веков не имел национального государства и, живя в многоэтничном государстве (Речь Посполитая, Российская империя) подвергался дискриминации по языковому или религиозному признаку. Национальная политика в СССР также способствовала ассимиляции белорусов. Достаточно большая часть представителей белорусской молодежи имеет неопреде-

ленную или фрустрированную национальную идентичность: 15 % опрошенных белорусов отмечают отсутствие чувств, связанных со своей национальностью, а у 7 % респондентов собственная национальная принадлежность вызывает чувство униженности, ущемлённости и обиды [4]. По мнению Н.М. Лебедевой в норме в групповом сознании существует прочная устойчивая связь между позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью. В неблагоприятных социально-политических условиях данная связь может разрушаться или становиться обратной, активизируя механизмы психологической защиты, что выражается в росте негативных гетеростереотипов, этнической интолерантности, этноцентризма [7. с. 35].

Опрос группы социологов при поддержке Независимого института социально-экономических и политических исследований (Литва, Вильнюс) также засвидетельствовал, что белорусский народ далеко не столь толерантен к представителям других национальностей. Респондентам было предложено охарактеризовать свое отношение к ним по пятибалльной шкале социальной дистанции Богардуса. Результаты показали, что самый низкий индекс социальной дистанции у белорусов с русскими — 1,918, украинцами (2,417) и поляками (2,474). Самый же высокий индекс социальной дистанции зафиксирован по отношению к выходцам из стран Юго-Восточной Азии (вьетнамцы, китайцы и др.) — 4,009. То есть в среднем белорус готов всего лишь жить в одном городе с выходцами из стран Юго-Восточной Азии, а почти 40 % опрошенных готовы их терпеть всего лишь как жителей одной с ними страны [8].

Т.Н. Волюнец в своем исследовании представленности стереотипов в отношении различных этнических групп в языковом сознании белорусов выявила активное формирование стереотипных представлений, совмещающих полярные оценки, по отношению к китайцам. Автор в объяснении различий между оценками различных этнических групп пользуется «гипотезой контакта», согласно которой чем дольше и глубже мирное взаимодействие групп между собой, тем выше шкала положительных оценок гетеростереотипов [9].

Однако, далеко не всякое межэтническое общение разрушает межэтнические стереотипы. В ряде случаев предшествующая напряженность в межгрупповых отношениях, недостаток информированности друг о друге, отрицательные социальные установки по отношению друг к другу и т. п. в результате непосредственного общения лишь усугубляют взаимные негативные оценки.

Примером может служить динамика восприятия китайцев на Дальнем Востоке России, где число контактов между представителями групп в последнее десятилетие значительно увеличилось и расширилась информационная база для создания адекватных представлений о соседнем народе. В то же время почти каждый четвертый (23 %) из числа опрошенных признался, что его отношение к китайцам за последние 10 лет ухудшилось, и

только 15% констатировали положительную динамику. Наибольшую непримиримость, причем, показала молодежь [10]. Исследователь Палютина Е.В. полагает, что проблема синофобии имеет общие черты с юдофобией. Представителей обоих диаспор можно классифицировать как т.н. «торговые меньшинства», которые раздражают местное население чуждостью, преуспеванием и атмосферой криминогенности [11].

Китайцы относятся к очень древней и высококонтекстной культуре, сложная система иерархии, конечно, не способствует пониманию китайцев среди представителей западной, достаточно низкоконтекстной культуры. По мнению китайского историка Ян Бо традиционная китайская культура породила разобщенность между людьми, заставила китайцев обладать многими нелицеприятными чертами [12].

Значительную часть среди прибывающих в Беларусь китайцев составляют студенты. Китай является лидером по потреблению белорусских образовательных услуг. А так как экспорт образовательных услуг является приори-

тетным направлением в концепциях развития высшего образования в РБ, это число будет только возрастать.

Представляет особую значимость изучение особенностей этнической перцепции представителей молодого поколения как части общества, наиболее сензитивно воспринимающей идеи этнических коллизий. От особенностей межэтнических отношений в молодежной среде сейчас зависят пути их развития в будущем.

Таким образом, на основании вышеизложенных положений, можно утверждать, что исследование гетеростереотипов восприятия белорусских и китайских студентов как представителей двух различных метацивилизаций представляет существенное значение для белорусской психологической науки и обладает необходимой научной новизной. Полученные данные могут быть использованы для создания программ межкультурной адаптации, системы превентивной педагогической поддержки иностранных студентов, необходимость которой в последнее время неоднократно обосновывалось в отечественной научной периодике.

Литература

1. Платонов Ю.П., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология / Ю.П.Платонов. — СПб.: Питер, 1993 — 287 с.
2. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У.Солдатова. — М.:Смысл, 1998 — 386 с.
3. Электронная версия бюллетеня «Население и общество» / <http://www.demoscope.ru/weekly/2010/0443/rapo01.php>
4. Гатальская Г.В., Ткач Н.М. Психологические особенности национального характера белорусов / Г.В.Гатальская, Н.М. Ткач // Психологія. — 2010. — №1. — с. 30—35
5. Анисимова Е.А., Вербова К.В. Этнические стереотипы белорусских, польских и русских студентов / Е.А.Анисимова, К.В.Вербова // Вестник ГрГУ — 2003 — №4 — с. 86—97
6. Титаренко Л. «Парадоксальный белорус»: дилеммы массового политического сознания / <http://newsletter.iatp.by/ctr8-8.htm>
7. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М.Лебедева. — М.: Ключ-С, 1999. — 224 с.
8. Иерархия социальных дистанций: аналитический обзор НИСЭПИ / <http://www.iiseps.org/12-07-05.html>
9. Волюнец Т. Н. Этностереотипы и их отражение в языковом сознании белорусов / Т.Н. Волюнец // Русский язык: система и функционирование: сб. материалов IV Междунар. науч. конф., г. Минск, 5—6 мая 2009 г. В 2 ч. Ч.1 — Минск: РИВШ, 2009 — с. 16—24
10. Ларина Л. Китайцы на Дальнем Востоке России: динамика их восприятия за последнее десятилетие / Л.Ларина // Взгляд вне рамок старых проблем: опыт российско-китайского пограничного сотрудничества. Occasional Papers. №6 / Slavic Research Center. Hokkaido University, 2005. с. 15—25
11. Палютина Е.В. «Торговые меньшинства»: некоторые вопросы теории, восприятие в общественном мнении (на примере Иркутска) / Е.В. Палютина // Социально-экономические проблемы современного периода преобразований в России. — М., 1996. т. Вып. 7. — С. 56—70
12. Мухина В., Цуньин Лю Ян Бо, Его «Уродливый китаец» и все остальные люди / В. Мухина // Развитие личности — 2005 — №2 — с. 112—122

Внутриличностный конфликт как сопутствующий компонент беременности

Королева Н.Н., ассистент

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Исследование проблематики психологических особенностей процесса беременности имеет сравнительно недолгую историю как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Между тем, важность учета не только сугубо физиологической составляющей, но и психологического состояния будущей матери получает все большее количество подтверждений. Процесс ожидания ребенка, особенно первого, является для женщины чрезвычайно важным, и, в тоже время, противоречивым, этапом, во время которого происходит существенная перестройка не только на физиологическом, но и на психологическом, в том числе, мотивационно-ценностном уровне.

Противоречивость ситуации беременности в современном мире во многом связана с неопределенным положением самой женщины в социальной структуре, ее роли и степени активности в личной, семейной и профессиональной жизни. Поскольку универсального рецепта здесь просто не существует, каждая женщина сегодня вынуждена самостоятельно делать данный непростой выбор, расставлять приоритеты, что, помимо всего прочего, не может не создавать предпосылки для внутреннего конфликта между разными мотивационно-ценностными подструктурами.

Важную роль в развитии тревожных состояний играют психологические факторы и определенный физический дискомфорт. Безусловно, что эти факторы вносят определенный вклад в появление или усугубление психоэмоциональных нарушений при беременности [8; 14; 17]. Нельзя не отметить, что при беременности могут появляться дополнительные психотравмирующие факторы, такие как появление осложнений беременности, требующих госпитализации, или выявление врожденных пороков развития у плода, которые могут вызвать негативные образы и чувства [1; 16; 17].

На настоящий момент существуют различные понимания сущности внутриличностного конфликта; по большей части различия в трактовках данного явления обуславливаются разными общими методологическими подходами тех или иных исследователей. В общем смысле внутриличностный конфликт — это достаточно острое, в большинстве случаев негативное переживание, вызванное противоречивой, часто прямо противоположной направленностью различных мотивационных, ценностных, а так же иных подструктур личности. Внутриличностный конфликт как явление комплексное затрагиваем когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. Сопутствующим эффектом внутриличностного конфликта является нарушение адаптационного комплекса личности, а так же повышение уровня стресса.

Существуют различные подходы к пониманию сущности внутриличностного конфликта, зависящие по

большой части от общеметодологической ориентации тех или иных авторов.

Так, в рамках психоанализа внутриличностный конфликт рассматривается с точки зрения противоположной направленности отдельных бессознательных подструктур личности. Теория комплекса неполноценности А. Адлера объясняет наличие внутриличностного конфликта ранними неблагоприятными факторами, приводящими к чувству неполноценности и др.

Отдельно следует упомянуть рассмотрение мотивационных конфликтов в теории Курта Левина, который рассматривает формирование внутриличностного конфликта как результат выбора личности между противоположными тенденциями.

Что касается психологических особенностей протекания беременности, то по данному вопросу можно сделать следующие выводы:

Беременность является ключевым периодом в процессе физического, эмоционального и личностного развития женщины, в поиске ее идентичности. Беременность представляет собой переход женщины в качественно новое состояние, предполагающее задействование широкого спектра адаптационных возможностей организма и личности.

В период беременности имеют место комплексные изменения в функционировании организма, выражающиеся в перепадах настроения, тревожности, повышении сенсорной чувствительности. Определенная часть таких изменений является достаточно положительной, в тоже время как некоторые из таких возможных перемен являются реально или потенциально неблагоприятными для здоровья самой женщины, а так же для физического и психологического здоровья будущего ребенка.

Анализ литературы и результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что на принятие женщиной материнской функции оказывает влияние совокупность следующих факторов: тип акцентуации личностных черт, система ценностей и родительские установки, материнское отношение, индивидуальные особенности семейного воспитания, культурный и социальный статус женщины, психологическая готовность женщины к материнству, ее семейный статус, особенности переживания беременности. Неблагоприятное влияние приведенных факторов способствует формированию девиантных форм материнского поведения, которые могут иметь различную степень выраженности: от провоцирования несчастных случаев или отказа матери от воспитания ребенка до различных видов нарушения связи между ними, которые негативно сказываются на эмоциональном благополучии ребенка и отклонениях в его психическом развитии. На основе анализа вышеприведенных психологических факторов уже в период

беременности возможно прогнозирование особенностей формирования материнской функции и ранняя диагностика нарушений ее реализации, что позволяет своевременно проводить психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия, направленные на устранение нарушений материнско-детского взаимодействия.

Состояние беременности сопровождается психологическим кризисом, включающим в себя осознание и внутреннее принятие себя беременной, симптом противоречивого отношения к беременности, перестройку самовосприятия беременной, предполагающей включения в иное образа будущего ребенка, принятие своей новой социальной роли матери, опасение относительно успешности реализации материнской функции. Изменение эмоциональной жизни женщины ведет также к изменению внутрисемейных отношений, что сопровождается семейным кризисом.

Для беременности и послеродового периода является типичным усиление характерологических свойств личности, возникновение эмоциональных переживаний, а также различных эмоциональных расстройств. Вместе с тем их симптомы в конкретном случае могут быть представлены с различной степенью выраженности. Наиболее ярко вышеуказанная симптоматика, усиленная страхом в связи с новизной и чрезвычайной важностью ситуации беременности. Такое психическое состояние беременной в большей мере обусловлено психогенным фактором — осознанием того, что изменяется вся жизненная ситуация: независимое существование заканчивается, и женщина принимает новую для себя социальную роль — роль матери.

Следует отметить, что, несмотря на изученность общих особенностей внутриличностных конфликтов, такой частный аспект, как особенности проявления внутриличностных конфликтов на стадии беременности, представляется недостаточно хорошо изученным. Особенно перспективным представляется изучение влияния внутриличностного конфликта на психоэмоциональное состояние будущей матери как фактора, существенно влияющего на здоровье и психологическое благополучие будущего ребенка.

Проведение работ по изучению влияния внутриличностного конфликта на психоэмоциональный статус беременных и способов его коррекции является наиболее актуальным в настоящее время. По итогам теоретического обзора особенностей психоэмоционального состояния женщин в процессе беременности нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление роли и влияния внутриличностного конфликта на психоэмоциональный статус женщин, находящихся на стадии беременности, а так же способов его психокоррекции.

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что внутриличностный конфликт может являться сопутствующим компонентом беременности, отрицательно влияющим на психоэмоциональное состояние женщины, однако поддающимся психокоррекции средствами современной практической психологии.

В методологическом плане мы основывались на теоретических положениях ведущих исследователей по проблемам психологических особенностей беременности (Баженова О.В., Безрукова О.Н., Ворошнина О.Р., Филиппова Г.Г. и др.), а так же по проблематике внутриличностных конфликтов (Анцупов А.Я., Шипилов А.И., Гришина Н.В., Фанталова Е.Б. и др.).

В исследовании приняли участие 368 женщин, находящихся на разных стадиях беременности. Выборка была сформирована нами на базе Московского центра уроandroлогии и репродуктивной гинекологии, а так же Центра семейной медицины «София», г. Москва. Все испытуемые на момент проведения исследования находились в удовлетворительном психоэмоциональном состоянии, не имели выраженных соматических осложнений. Большая часть испытуемых имеют высшее образование (49,5%), значительная часть имеют среднее специальное образование (35,9%), меньшую часть испытуемых составляют женщины с общим средним образованием (14,7%). Для меньшей части испытуемых текущая беременность является первой, таковые составляют 68,5% от общего количества. Для оставшейся части испытуемых (31,5%) текущая беременность является не первой.

Личностные и психоэмоциональные особенности беременных представляют собой многоуровневую систему, поэтому нами была подобрана батарея методик, позволяющих рассмотреть особенности личности в комплексе: индивидуальные и личностные характеристики, вектор эмоционального компонента отношений, совладающее поведение. При выборе наиболее эффективного исследовательского инструментария, для нас было важно, чтобы методики дополняли друг друга.

Руководствуясь данным соображением, мы задействовали методики разных типов, а именно:

Для исследования особенностей проявления внутриличностных конфликтов нами были использованы:

1. методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» [24, 25];
2. методика «Семь состояний», дополнение к предыдущей методике [23].

Для определения психоэмоционального статуса испытуемых применялись методики:

3. мини-мульти (сокращенный вариант ММРІ);
4. индикатор копинг-стратегий Д. Амирхана,
5. ЦТО (цветовой тест отношений).

Полученные результаты подтверждают сформулированную в начале работы гипотезу о наличии внутренних конфликтов у определенной части испытуемых. Мы видим, что большая часть проблемных сфер испытуемых связана с вопросами межличностных отношений и творчеством. Вопросы профессионального самоопределения находятся в нейтральной зоне ответов испытуемых, то есть не представляют для них источников внутренних конфликтов.

Факторный анализ позволил выявить и описать два типа испытуемых, имеющих определенные личностные

особенности, условно названные адаптивный и дезадаптивный. Первая группа достаточно успешно справляется со сложностями беременности, у второй наблюдаются выраженные затруднения. Ведущими характеристиками личности успешной в первой ситуации являются система отношений к значимым близким людям, ответственность, тревога за их безопасное существование, филистерские ценности (здоровье, любовь), ответственная свобода.

Общими целями психопрофилактики внутренних конфликтов, а так же негативных воздействий стрессовых факторов являются: помощь в осознании дезадаптивных форм собственного поведения, развитие личностных стратегий и личностно-средовых ресурсов совладания с эмоциональным стрессом, адаптация к требованиям окружающей среды, изменение дезадаптивных форм поведения на адаптивные, достижение большей внутренней согласованности мотивационных и ролевых компонентов психической деятельности. Обязательным условием психокоррекционной и психотерапевтической интервенции, по нашему мнению, является привлечение профильных специалистов к работе, как в краткосрочных, так и в долгосрочных программах, а также возможность получения помощи от социально-поддерживающего окружения, в том числе и от искусственных структур (тренинговые и психотерапевтические группы). Актуальность разработки программ, направленных на помощь беременным обусловлена значимостью данного состояния в жизни женщины и теми негативными последствиями, которые сопровождают данный период, как это мы показали в предыдущем разделе работы.

Для достижения данной цели нами была разработана и проведена коррекционно-профилактическая программа с испытуемыми экспериментальной группы. При разработке программы мы, в том числе, гибко адаптировали некоторые методические разработки ведущих отечественных и зарубежных исследователей по данной тематике.

Программа была направлена на решение следующих задач:

1. преодоление специфических сложностей, связанных с беременностью, в том числе, достижение большей внутренней мотивационной и ролевой согласованности испытуемых;
2. преодоление неспецифического синдрома эмоционального выгорания и стрессогенности, вызванных ситуацией беременности.

Формирующим фактором для решения первой задачи выступил комплекс специальных занятий, проводимых по типу балинтовской группы с элементами психодрамы.

За счет обучения испытуемых умениям психической саморегуляции, на развитие у них специальных навыков управления стрессом и ответных реакций на стресс-факторы внутреннего состояния и окружающей среды, решалась вторая задача. Другим существенным элементом данного направления стало обучение и активное применение методов психологической разгрузки, снижение пси-

хоэмоциональной напряженности, купирование нежелательных симптомов стресса.

Еще одним существенным направлением коррекционной программы выступило обучение испытуемых навыкам использования конструктивных личностных копинг-стратегий в проблемных ситуациях, возникающих на рабочем месте. Задача состояла в том, чтобы научить испытуемых применять конструктивные копинг-стратегии, в частности, проблемно-ориентированную стратегию «Разрешение проблем» в экзистенциальных ситуациях, которые имеют решение, а эмоционально-ориентированную стратегию «Избегание проблем» — в том случае, если адекватное разрешение актуальной проблемы представляется невозможным. Кроме того, в процессе эксперимента его участники активно отработывали умение просить о помощи и поддержке (социальной, эмоциональной), когда в этом есть необходимость, т.е. шло формирование базисной копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки». В ходе обеих программ демонстрировалось преимущество активных, конструктивных стратегий совладания и взаимодействия, например, таких как «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки», по сравнению с пассивными техниками преодоления («Избегание проблем»).

Обучаясь навыкам психической саморегуляции, участники экспериментальных групп выполняли различные упражнения на стрессоустойчивость. Так в ходе психодраматических действий и обсуждений в балинтовской группе имели возможность отработать эффективные копинг-стратегии и осознать их позитивное воздействие на самочувствие и качество жизни в целом, что оказало положительный эффект на управление стрессом и выгоранием на рабочем месте.

Наше исследование показало, что опыт проведения специализированной коррекционной программы свидетельствует о реальной возможности оказания психологической помощи беременным женщинам, переживающим внутренний конфликт. Полученные данные подтверждают вывод о том, что работники, применяющие адаптивные стратегии преодоления проблемных ситуаций, более толерантны и лучше подготовлены к «переживанию» эмоционального стресса; они могут более эффективно справляться с различными проблемами и с их негативными последствиями, приводящими к картине выгорания. Кроме того, результаты экспериментальных исследований свидетельствуют: выраженные проявления синдрома эмоционального выгорания тесно взаимосвязаны с напряженной психологической защитой, тенденциями социальной дезадаптированности и пассивными стратегиями совладания. Соответственно, для редукции выгорания необходимо снижение уровня неосознаваемого защитного поведения путем интериоризации осознанных зрелых копинг-механизмов и формирования паттернов адаптированных взаимоотношений. С целью профилактики обозначенных негативных явлений целесообразно организовывать работу как постоянных, так и краткосрочных превентивных и реабилитационных программ, адресованных беременным женщинам.

Констатация того, что более эффективными и более предпочтительными следует считать программы, направленные на формирование компонентов активного копинг-поведения, работающие в рамках активного психотера-

певтического подхода (в частности, балинтовские группы и технику психодрамы) позволяет проектировать индивидуально ориентированное психологическое вмешательство.

Литература

1. Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт. Петрозаводск, 2004. 350 с.
2. Аведисова А.С. Тревожные расстройства // Александровский Ю.А. «Психические расстройства в общей медицинской практике и их лечение». М: ГЭОТАР-МЕД. 2004. с. 66–73.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Учебник. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.)
4. Богданов Е.Н., Заыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004.
5. Брутман В.И., Северный А.А. Нежеланная беременность как фактор риска психической патологии будущего ребенка // Актуальные вопросы детской психоневрологии: Материалы республиканской конференции. Томск, 1992.
6. Вознесенская Т.Г., Федотова А.В., Фокина Н.М. Персен-форте в лечении тревожных расстройств у больных психовегетативным синдромом // Лечение нервных болезней. 2002. №3 (8). с. 38–41.
7. Воробьева О.В. Психовегетативный синдром, ассоциированный с тревогой (вопросы диагностики и терапии) // Русский медицинский журнал. 2006. Т.14. № 23. с. 1696–1699.
8. Грандильевская И.В. Психологические особенности реагирования женщин на выявленную патологию беременности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
9. Касьянова О.А. Социально-психологические факторы подготовки женщин к беременности, родам и материнству: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
10. Мещерякова с. Ю., Авдеева Н.Н., Ганюшенко Н.И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты Философия Психология Социология. М., 1996.
11. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта // Приложение № 2 к «Журналу практического психолога». — М.: Фолиум, 1997.
12. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. — Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001.
13. Фанталова Е.Б. Ценностно-ориентированная система методик «Диагностика внутреннего конфликта» и возможности её применения в сфере социальной работы. — М.: Эксмо, 1999.
14. Филиппова Г.Г. Психологическая готовность к материнству // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода. М., Изд-во УРАО, 2005. 328 с.
15. Davidson J.R.T. Pharmacotherapy of generalized anxiety disorder // J. Clin. Psychiatry. 2001. Vol. 62. P. 46–50.
16. Fricchione G. Generalized anxiety disorder. // New Engl. J. Med. 2004. Vol. 351. №7. P. 675–682.
17. Ross L.E., McLean L.M. Anxiety disorders during pregnancy and the postpartum period: A systematic review // J. Clin. Psychiatry. 2006. Vol. 67. № 8. P. 1285–1298.
18. Rouillon F. Long term therapy of generalized anxiety disorder // Eur. J. Psychiatry. 2004. Vol. 19. № 2. P. 96–101.)

Влияние стресс-факторов на психику пожарных

Кошкарров В.С., соискатель; Трошунин А.В., кандидат медицинских наук
Уральский институт ГПС МЧС России
Уральский государственный университет им. А.М. Горького (г. Екатеринбург)

Всемирная организация здравоохранения относит профессию пожарного к числу десяти сложнейших профессий.

Экстремальные условия деятельности, с которыми сталкивается личный состав пожарных подразделений, с психологической точки зрения, характеризуется сильными психотравмирующими факторами.

Источники психической травматизации и непосредственные стрессоры, влияющие на психику личного состава и здоровье, могут быть самые разнообразные [1].

Наиболее характерные и часто встречающиеся стресс-факторы при выполнении пожарными своего профессионального долга следующие: [2]

1. Высокая температура окружающей среды. Это спе-

цифический стресс-фактор, который после кратковременного усиления возбуждательного процесса вызывает угнетение коры головного мозга, нарушение равновесия между возбуждением и торможением, ослабление самого тормозного процесса, нарушение двигательных актов, дискоординацию и т. д.

Напряженная физическая работа, связанная с теплообразованием в организме, при высокой температуре окружающей среды на пожаре, сочетающаяся со значительной влажностью воздуха ставит организм пожарного в чрезвычайно трудные условия. Чаще всего такой микроклимат создается при тушении пожаров в подвалах, подземных галереях, газопроводных и кабельных коммуникациях.

В период работы в этих условиях ухудшается самочувствие, появляются головная боль, головокружение, «круги» перед глазами, стук в висках, ощущение жара и духоты, слабости, нежелание двигаться, повышается температура тела и т. д.

Мне лично приходилось спасать пожарных, потерявших сознание во время тушения пожаров.

В условиях боевой деятельности пожарных очень часто, а особенно в зимний период, бойцы и командиры подвергаются резкому чередованию воздействия то высокой, то низкой температуры. Пожарные, возвращающиеся с пожара в зимнее время, подчас бывают настолько промокшими, что оказываются не в состоянии снять с себя замерзшую одежду. В результате чего появляются функциональные нарушения организма, которые ведут к возникновению различных заболеваний.

2. Высокая плотность дыма является вторым наиболее распространенным стресс-фактором в боевой деятельности пожарных, отрицательное воздействие которого в первую очередь осуществляется на органы чувств. Высокая плотность дыма ограничивает видимость и действия пожарных. Дым вызывает сильное раздражение слизистой оболочки глаз и носоглотки, вызывает кашель, одышку, приводит к нарушению у пожарных функции дыхания и потере работоспособности. Вдыхание на пожаре дыма с оксидом углерода ухудшает здоровье пожарных, особенно лиц, предрасположенных к сердечным заболеваниям. При работе в задымленной зоне пожарные чаще всего теряют ориентировку. Имеются случаи, когда пожарные, потеряв ориентировку, погибают.

3. Воздействие шума. Из практики тушения пожаров: на промышленных объектах замечено, что всевозможные шумы — довольно распространенное явление. Нами установлено, что шум на одних пожарных мало влияет, у других же приводит к возникновению неприятных ощущений; страха, тревоги, беспокойства, удрученности, недомогания. Это, безусловно, приводит к снижению боевой деятельности, а иногда и к отказу выполнения боевой задачи некоторыми пожарными. Шум затрудняет речевой обмен, приводит к искажению приказов, распоряжений и поступающей информации. В условиях шума уменьшается сосредоточение внимания, снижается мыслительная

способность пожарных. Под влиянием шума увеличивается время реакции пожарных на различные сигналы.

Таким образом, шум действует на психику пожарных негативно, как стресс-фактор, что сказывается не только на успешности боевой деятельности, но и на здоровье.

Существует прямая связь между степенью потери слуха и стажем работы в пожарной охране; после 20 лет службы теряется до 30% слуха, а после 25 лет — до 60%. При высоком уровне шума действия пожарного приобретают характер автоматических, появляется ощущение вибрации внутренних органов, диафрагмы; при шуме свыше 140 дБ человек может погибнуть.

4. Действие ограниченного пространства. Известно, что выполнять боевые задачи личному составу пожарных подразделений приходится в ограниченном пространстве (тоннелях, подземных галереях, кабельных коммуникациях и т. д.). Ограниченное пространство вызывает у пожарных трудности не только физического порядка, такие как изменение привычного способа действий, рабочей позы (продвижение ползком, работа, лежа и т. д.), но и психического. В период боевой работы в этих условиях у пожарных наблюдается личностная ориентация на свое собственное состояние, что приводит к значительному снижению работоспособности, а иногда и к отказу от выполнения боевой задачи.

5. Стрессогенным фактором в работе пожарных является сигнал тревоги. По данным М. И. Марьина, Е. А. Мешалкина, более 70% пожарных при получении сигнала тревоги испытывают нервно-эмоциональный дискомфорт, а более 50% сдвигов частоты сердечных сокращений связаны с эмоциональным компонентом кардиальной реакции.

6. Опасность отравления ядовитыми химическими веществами. Отравление пожарных парами и газами, выделяющимися в период тушения пожара, имеет реальную основу. С бурным развитием химической промышленности, и особенно производства пластмасс, возрастает опасность воздействия токсичных продуктов на организм пожарных. Нужно отметить, что реакция личного состава пожарных подразделений на различные концентрации в воздухе токсичных веществ является субъективной. При отравлении окисью углерода, прежде всего, страдает высшая нервная деятельность, что выражается в нарушении процессов торможения: наступает общая слабость, сердцебиение, спутанность сознания и психическое возбуждение, нарушение ритма и глубины дыхания, потеря сознания. При острых отравлениях: мышечная дискоординация, психическая дезориентация, глубокая потеря сознания; после потери сознания появляются судороги, пенистое выделение слюны, расширение зрачков, прикусывание языка, отмечается учащенный слабый пульс, частое дыхание. После отравления угарным газом средней и тяжелой степеней наблюдается поражение нервной системы: расстройство памяти, внимания, галлюцинаторное возбуждение, функциональные неврозы, параличи, тремор, потливость,

миокардиопатия. Все эти признаки отравления известны пожарным-профессионалам и имеют место почти на каждом пожаре.

7. Влияние состояния пострадавших людей на психику пожарного. Большое количество пострадавших людей бывает в результате катастроф, аварий и пожаров на промышленных предприятиях, в зданиях с массовым пребыванием людей: театрах, кинотеатрах, гостиницах и т. д.

К прибытию пожарного подразделения на место катастрофы открывается удручающая картина, вызванная

последствиями взрыва: разрушения конструкций зданий, подвижного состава, крики о помощи пострадавших, стоны умирающих людей, обгорелые и расчлененные тела погибших. Все это, несомненно, влияет на психическое состояние личного состава пожарных подразделений и других лиц аварийно-спасательных служб [3].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что чрезвычайные ситуации, с которыми сталкиваются пожарные, создают реальную угрозу для жизни, физического и психического здоровья сотрудников.

Литература

1. IX Научный симпозиум Международного комитета по предупреждению и тушению пожаров. КТИФ.— Лондон, 1975.
2. Марын М.И., Мешалкин Е.А. Медико-психологические проблемы профессиональной деятельности пожарных. — М.: ВНИИ110 МВД России, 1997.
3. Решетников М.М., Баранов Ю.Л., Мухин А.П., Чермят с. В. Уфимская катастрофа: особенности состояния, поведения и деятельности людей. — Психологический журнал. — 1990.—Т. 11.—№1.

Особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников

Масалович Ю.М., студент

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова

Научный руководитель – Фотекова Т.А., доктор психологических наук, доцент

Любая познавательная деятельность включает в себя в той или иной мере прогноз того, что может произойти, и подготовку (преднастройка по Н. А. Бернштейну) субъекта к будущим событиям [1, с. 56]. Включение механизмов вероятностного прогнозирования проявляется в регуляции диапазона преднастройки психофизиологических систем и подсистем организма к ожидаемым вероятным изменениям в окружающем мире. При этом процесс вероятностного прогнозирования детерминирует функциональную структуру регуляции деятельности как в сфере психических, так и в сфере энергетических процессов [2, с. 118]. Проявление способности к прогнозированию в мыслительной деятельности характеризует уровень сформированности процессов регуляции мнестических и мыслительных операций, т.е. прогностическая деятельность тесно связана с протеканием познавательных процессов. В результате этого эффективное прогнозирование является элементом регуляции деятельности, поведения и в целом участвуют в процессах адаптации личности к меняющимся условиям среды.

На сегодняшний день количество детей с умственной отсталостью не уменьшается. Для детей с данной аномалией свойственно стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности. Младшие школьники с умственной отсталостью характеризуются недостаточностью развития произвольности познава-

тельных процессов. Вероятнее всего их способность к формированию прогноза будет отличаться от таковой у детей с нормальным развитием, а процесс формирования прогноза будет искажен. В связи с этим становится понятным, насколько важно изучение прогностической деятельности младших школьников с умственной отсталостью, т.к. формирование прогностических операций может рассматриваться как возможность совершенствования процесса интеллектуального развития.

Экспериментальное исследование, цель которого, изучить особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников проводилось в 2010 году на базе средней общеобразовательной школы № 19 г. Абакана, общеобразовательной коррекционной школы-интернат VIII вида №17 г. Абакана, специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 14 г.Черногорска. В исследовании приняло участие 40 детей, в возрасте от 7—8 лет: 20 умственно отсталых детей составляли экспериментальную группу, и ещё 20 детей без отклонений в развитии — контрольную группу.

Для выявления типов прогнозирования использовалась методика «Угадайка», разработанная Л.И. Переслени, В. Л. Подобедом (1984г.). На основе экспериментального исследования Л. И. Переслени сформулированы критерии эффективного прогнозирования [3, с. 10]:

- небольшое количество ошибок предсказания (до 11,5);
- отсутствие ошибок отвлечения;
- воспроизведение порядков чередования элементов всех трех наборов после окончания обследования;
- использование рациональных стратегий.

Эти четыре показателя позволяют выделить типы прогностической деятельности и косвенно оценить память, мышление и такие свойства внимания, как устойчивость, переключаемость, распределяемость. Статистическая обработка данных производилась с помощью пакета программ SPSS for Windows, использовались описательные статистики, U-критерий Манна-Уитни.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты. У детей из контрольной и экспериментальной групп преобладают разные типы прогностической деятельности. Детям из экспериментальной группы свойственны III (30%) и IV (70%) типы прогностической деятельности. Так же важно отметить, что 45% из них имеет IV б тип прогностической деятельности, который не наблюдался у младших школьников без отклонений в развитии. У испытуемых контрольной группы способность к прогнозированию в целом хорошая. Чаще всего у них встречаются I (30%) и II (60%) типы прогнозирования, в экспериментальной же группе эти типы не встречаются совсем. Для 30% младших школьников без отклонений в развитии характерно прогнозирование по типу I, что указывает на малое количество ошибок предсказаний, отсутствие ошибок отвлечения, воспроизведение всех трех порядков наборов и использование рациональных стратегий. У 60% детей контрольной группы выявлен II тип прогностической деятельности, из них 35% относятся к подтипу II б и 25% к подтипу II а. Прогнозирование по типу II а, характеризуется не большим количеством ошибок предсказания (менее 11,5), наличием ошибок отвлечения (1–4 и более), воспроизведением всех трех порядков наборов и использованием рациональных стратегий. Младшим школьникам, у которых выявлен менее эффективный тип прогнозирования, в частности II б, свойственно наличие большого количества ошибок предсказаний (12–17,5 и более), воспроизведение выявленных порядков, использование рациональных стратегий, либо смена стратегий.

Таким образом, можно отметить, что для большинства младших школьников без отклонений в развитии свойственно хорошее прогнозирование, что подтверждается превалированием у них I и II типов прогностической деятельности.

Для всех умственно отсталых младших школьников характерно плохое прогнозирование. Это проявляется в неспособности быстро и точно воспринимать и перерабатывать информацию, учитывать при этом прошлый опыт, хранящийся в памяти, в неготовности к восприятию отдельных последовательностей событий внешней среды, следствием всего этого выступает трудности формирования адекватного прогноза. В результате страдает адаптивное поведение этих детей, что накладывает отпечаток

на поведение в целом и отрицательно сказывается на осуществлении познавательной деятельности.

У умственно отсталых детей по сравнению со сверстниками без отклонений в развитии количество ошибок предсказания в два раза больше, что говорит о низкой эффективности формирования адекватного прогноза (рис 1.). Это коррелирует со слабостью процессов запечатления и плохой распределяемостью внимания. У 85% детей из экспериментальной группы наблюдается низкая эффективность запечатления и плохая распределяемость внимания, в контрольной группе это свойственно 30% испытуемых. Правильный прогноз у детей из контрольной группы обеспечивается функцией обобщения — 30%, либо формируется за счет эффективности запечатления — 40%.

Малое количество ошибок отвлечения в экспериментальной группе объясняется неспособностью большинства испытуемых к выявлению порядков чередования, что ведет к отсутствию ошибок такого рода, это характерно для 65% испытуемых экспериментальной группы. 35% испытуемых данной группы имели больше четырех ошибок отвлечения, что говорит о неустойчивости произвольного внимания. Для 75% младших школьников без отклонений в развитии характерна нормальная переключаемость и устойчивость произвольного внимания, что не свойственно 40% испытуемых экспериментальной группы, причиной этого может выступать дефицит регулирующих корковых влияний. Исходя из этого можно сказать, что умственно отсталым младшим школьникам в большей степени свойственна неустойчивость произвольного внимания, даже при том, что 65% этих детей не имели ошибок отвлечения.

Дети из экспериментальной группы менее успешны при воспроизведении порядков чередования, чем дети из контрольной группы. Для 90% детей с нормальным интеллектуальным развитием характерно воспроизведение выявленных порядков, также важно отметить, что 55% из них воспроизвели все три порядка, что не наблюдалось в экспериментальной группе. В экспериментальной же группе 40% выявили порядки, но в последствии воспроизвести их не смогли. Это говорит о слабости следообразования, плохой долговременной памяти, что связано с нарушением нейрофизиологического механизма, который обеспечивает направленное считывания информации из памяти.

Успешность прогнозирования в значительной степени зависит стратегий, которые использует ребенок. Как известно, стратегии — это система правил, выбираемых человеком в процессе решения любой задачи. Каждую стратегию характеризуют два свойства — эффективность (оптимальной будет такая стратегия, которая позволяет в максимальной степени адекватно реализовывать поставленные цели) и степень трудности ее применения (определяется величиной умственных усилий, затраченных человеком при ее использовании). Рациональные стратегии способствуют отбору релевантной информации и обнаружению порядка поступления разнотвероятностных и зна-

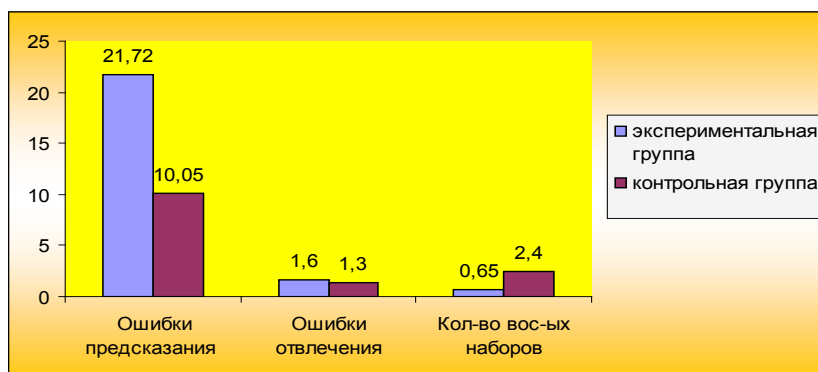


Рис. 1. Показатели прогнозирования в контрольной и экспериментальной группах

чимых сигналов. Они формируются в онтогенезе и зависят от уровня развития ВПФ. Практически для всех умственно отсталых младших школьников (85%) свойственно использование в процессе прогнозирования нерациональных стратегий. При этом почти для половины из них (45%) свойственна наихудшая стратегия — стратегия репродуктивного предсказания, при которой испытуемые инертно повторяют порядок, который использовался в первом наборе, в контрольной группе такого не наблюдалось. Это демонстрирует инертность, неподатливость к изменениям и трудность переключения при выполнении мыслительной деятельности умственно отсталых младших школьников, а также отражает особенности их деятельности, проявляющиеся в подмене и упрощении поставленной задачи. Для 15% умственно отсталых школьников характерно использование рациональных стратегий, в контрольной же группе такие стратегии применяли 75%. При этом из них 45% использовали наиболее эффективную стратегию — стратегию сравнения априорного прогноза с реальной последовательностью. В этом случае дети учитывали опыт предсказаний предыдущего набора и полученную инструкцию при формировании априорного прогноза, что не наблюдалось в экспериментальной группе. Испытуемые последней группы использовали более элементарные рациональные стратегии.

Исходя из этого, можно сказать, что использование младшими школьниками без отклонений в развитии рациональных стратегий повышает эффективность прогнозирования. Это указывает на способность эффективного использования в новой ситуации прошлого опыта. Также способность к коррекции своих предсказаний, при изменении порядка следования букв, свидетельствует о

пластичности мыслительной деятельности, гибкости установок и способов решения задач, что в малой степени проявляется у детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование показало, что умственно отсталым младшим школьникам свойственны неэффективные типы прогностической деятельности, по сравнению с их сверстниками с нормальным развитием. Для 85% из них характерно использование в процессе прогнозирования нерациональных стратегий.

При этом они отличаются более высокими показателями ошибок предсказания и ошибок отвлечения, а также меньшим количеством воспроизведенных порядков наряду с детьми без отклонений в развитии ($p \leq 0,01$). Это отражает низкую эффективность формирования адекватного прогноза, слабость процессов запечатления и воспроизведения информации, плохую распределяемость внимания, неустойчивость и слабость произвольного внимания, трудности хранения информации в регистре кратковременной памяти. Это указывает на нарушение нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих запечатление следов и направленное считывание информации из памяти, а также связано с дефицитом регулирующих корковых влияний.

45% умственно отсталых детей практически неспособны к вероятностному прогнозированию. Для них характерно отсутствие сформированного процесса вероятностного прогнозирования наряду с неустойчивостью и слабостью переключения произвольного внимания, слабостью процессов запечатления и воспроизведения информации, поступившей на хранение в долговременную память.

Литература

1. Переслени Л.И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей (психо-физиологическое исследование). — М.: Педагогика, 1984. — 161 с.
2. Переслени Л.И. Особенности вероятностного прогнозирования у детей в норме и патологии // Вопросы психологии. — № 2. — 1974. — с. 115 — 122.
3. Переслени Л. И. Критерии оценки эффективности прогнозирования у детей в норме и при задержке психического развития // Дефектология. — 1984. — № 5. — с. 7—14.

Механизмы развития социального интеллекта в дошкольный период

Масягина О.Ю., аспирант

Омский государственный педагогический университет

В проблемную область, связанную с развитием социального интеллекта у старших дошкольников, входит, в числе прочего, выявление механизмов, которые являются толчком для развития данного феномена. В качестве основных механизмов нами выделены: *процесс становления самосознания, процесс развития саморегуляции*. При этом мы отталкивались от механизма формирования личности, в качестве которого выступает процесс социализации в целом (В.С. Мухина, М.И. Бобнева и др.). Это обусловлено тем, что социальный интеллект до-

школьника формируется в ходе его социализации, под воздействием условий социальной среды (Л.С.Выготский, Ю.С. Воробьёва). Наиболее ярко процесс становления самосознания дошкольника находит своё отражение в отношении ребёнка к себе, своим качествам (самооценке). Адекватная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности,

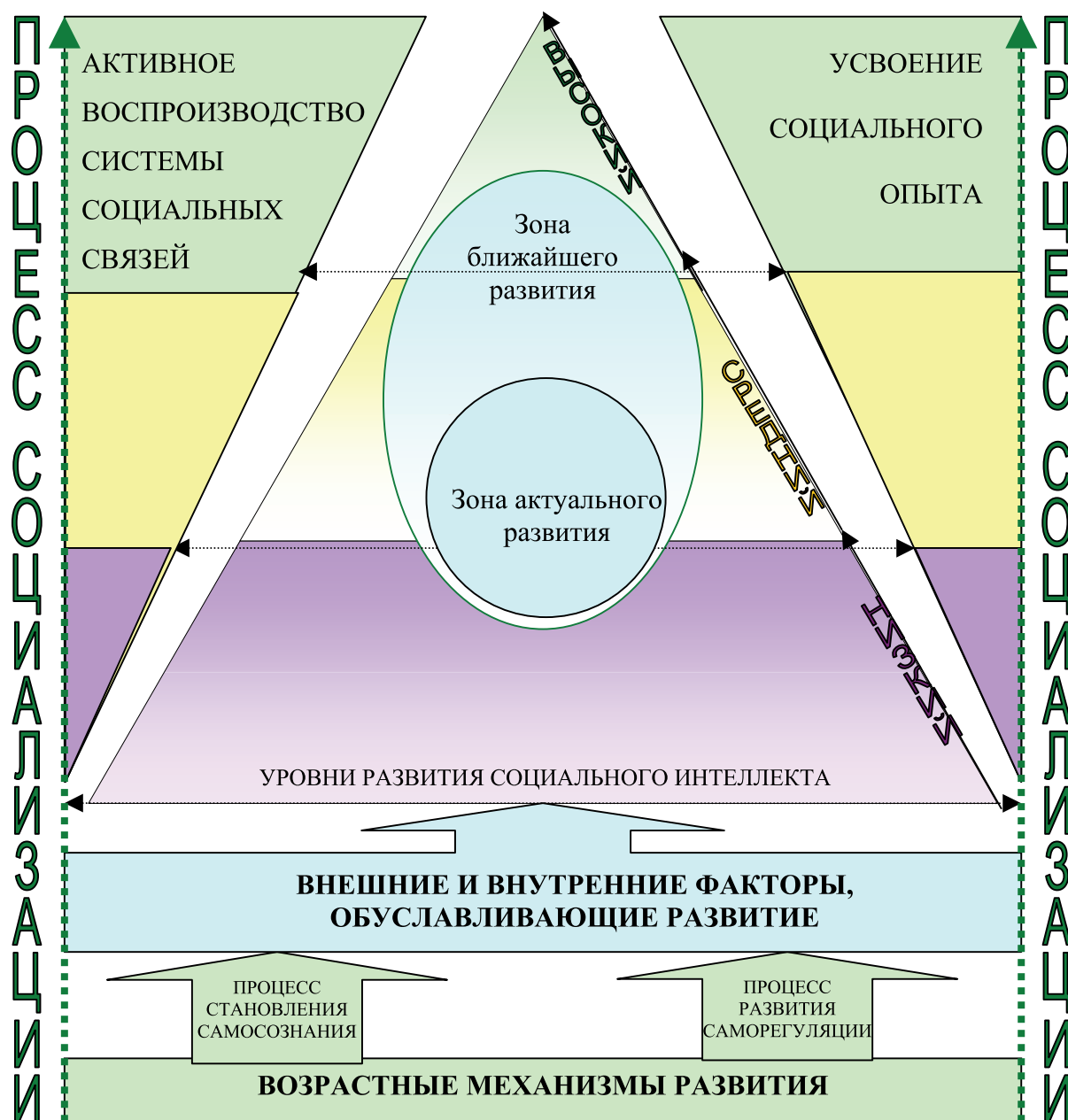


Рис. 1. Модель развития социального интеллекта в дошкольный период

что соответствующим образом качественно влияет на развитие социо-интеллектуального уровня. Процесс осознания ребёнком себя как субъекта и объекта социальных отношений также является одним из звеньев самосознания. Осознание внешних воздействий позволяет личности использовать их как критерии, эталоны, меры, масштабы собственного поведения. В процессе осознания социальных воздействий личность вырабатывает отношение к себе и другим, оценивает и формирует отношение к своему поведению и поведению других членов общности и группы, к партнерам как в непосредственном, контактном, так и опосредованном взаимодействии. Познание себя и отношение к себе как объекту и субъекту социального воздействия и социального поведения осуществляется в процессе становления самосознания личности (А.Л. Журавлёв, Г.М. Андреева, с. Я. Якобсон, П.М. Якобсон).

Активное становление самосознания в дошкольном возрасте тесно связано с процессом развития саморегуляции. В составе психических процессов в качестве внутренних регуляторов выступают когнитивные процессы, через которые ребёнок получает, хранит, преобразует, воспроизводит необходимую для организации своего поведения информацию. Функциями социальной регуляции являются: формирование, оценивание, поддержание, защита и воспроизводство необходимых норм, правил, механизмов, средств, обеспечивающих существование и воспроизводство типа взаимодействия, взаимоотношений, общения, деятельности, сознания и поведения личности как члена общества. Психические состояния детей старшего дошкольного возраста связаны с расширением диапазона усвоенных ребенком социальных эталонов регуляции состояний, приобретаемых в общении с взрослыми и сверстниками (согласно с. В. Веліевой). Применение активных способов саморегуляции дошкольников связано с внутренними факторами — развитием рефлексии, адекватной самооценкой, потребностями в сфере общения с взрослыми и сверстниками и внешними факторами — личностью взрослого, социальными условиями, адекватностью методов и приемов воспитания, обеспечением полноценного процесса социализации. Таким образом, происходит непрерывное развитие саморегуляции: от внешних, вербальных инструкций взрослых и реакций

на поведенческие проявления сверстников к внутреннему самоконтролю.

Исходя из того, что каждому возрастному периоду присущ особый комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств, нами была составлена модель развития социального интеллекта старших дошкольников (Рис.1).

Приведённая модель наглядно демонстрирует поуровневое развитие социального интеллекта, происходящее наряду с процессом социализации старшего дошкольника. Социализация в данном случае рассматривается нами не только как процесс, но и как результат присвоения ребёнком социального опыта по мере его психологического и интеллектуального развития, то есть преобразование (под влиянием обучения и воспитания) психологических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, мотивационно-ценностных ориентаций, норм и правил поведения [5]. И в этой связи, отметим важность двухаспектности социализации: с одной стороны, это усвоение дошкольником социального опыта путем вхождения в социальную среду, с другой стороны — это активное воспроизводство им системы социальных связей за счет своей активной деятельности, активного включения в социальную среду. Активность позиции предполагается здесь потому, что всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации, построения определенной стратегии деятельности и поведения в частности [1]. Ребёнок не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Это та обратная связь, когда результатом является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, а и его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень.

В модель заложен потенциал развития социального интеллекта. Это означает, что достижению высокого уровня исследуемого феномена у ребёнка 6—7 лет способствует ориентация на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский), как реализация возможности активного влияния на процесс развития ребёнка в соответствии с его возрастными особенностями.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [электронный ресурс] / Г.М. Андреева/<http://psylib.org.ua/books/glava16>
2. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. — М.: Изд-во «Наука», 1978. — 311 с.
3. Воробьёва, Е.В. Интеллект и мотивация достижения: психофизиологические и психогенетические предикторы: автореферат на соискание доктора психол. наук / Е.В. Воробьёва. — Р-н-Д., 2007
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский // Психология. — М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. — с. 892—997
5. Масягина, О.Ю. Проект повышения уровня социального интеллекта детей 6—7 лет «Я успешен!» [электронный текст] / О.Ю. Масягина / <http://festival.1september.ru> — Москва: ИД «Первое сентября», 2009

Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии

Михальченко К.А., студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Для коррекции детской личности и отдельных психических функций западные специалисты сегодня все чаще прибегают к арт-терапии. На счету арт-терапевтов, практикующих с маленькими детьми, множество случаев улучшения психического здоровья дошкольников, снижения уровня агрессивности, устранения фобий, налаживания эмоциональных контактов с семьей.

Многие знают арт-терапию как терапию рисунком, лепкой и т.п. Помимо творческого самовыражения с помощью материала, в арт-терапии приветствуются и игровые приемы коррекции — сказкотерапия, психодрама. Эффективностью работы последних очень заинтересованы сегодня отечественные психологи. По-видимому, российские дети более восприимчивы к игровым видам коррекции.

Одним из главных моментов арт-терапии, влияющим на ее эффективность, является личность арт-терапевта. Здесь, больше, чем в работе со взрослым, важны и непринужденная атмосфера, и эмпатия (умение переживать и сопереживать чувствам другого человека), и одновременно рациональное анализирующее мышление. Одно из главных качеств арт-терапевта — способность установить с ребенком контакт, быть на его стороне, говорить с ним в одной плоскости.

Ребенок-дошкольник зачастую слышит не слова, а интонацию; понимает не содержание речи, а жесты, лицо, мимику, которые эту речь сопровождают. Специалисты говорят, что эмоциональный контакт с малышом достигается с использованием невербальных приемов общения: открытые позы (руки раскрыты, разведены, открывая грудную клетку), живая мимика (но без кривляний) и т.п. Детские арт-терапевты не забывают и про стандартные педагогические приемы работы с дошкольниками. [1, с. 4]

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии (проблемы слуха, зрения, речи, задержка психического развития, умственная отсталость, нарушение опорно-двигательного аппарата) сложен. Как помочь таким детям увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды? Как помочь им познать свое Я, раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

Средством, способным решить все эти задачи, является искусство.

Основной целью артпедагогики является художественное развитие детей с проблемами и формирование основ художественной культуры, социальная адаптация личности средствами искусства.

Понятие «арттерапии» (терапии искусством) возникло в контексте идей З. Фрейда и К. Юнга и рассмат-

ривалось в психотерапевтической практике как один из методов терапевтического воздействия, который посредством художественного (изобразительного) творчества помогал психически больным выразить в картинах свои скрытые психотравмирующие переживания и тем самым освободиться от них. В дальнейшем это понятие приобрело более широкую концептуальную базу, включая гармонические модели развития личности (К. Роджерс, А. Маслоу).

Совершенствование существующих и создание новых эффективных средств и методов, повышающих резервные возможности организма человека, является актуальной проблемой. Взоры многих современных исследователей все больше обращаются в сторону различных видов искусства в качестве адаптогенных, профилактических, лечебных, коррекционных средств.

Арттерапия представляет собой совокупность психокоррекционных методик, имеющих различия и особенности, определяющиеся как жанровой принадлежностью к определенному виду искусства, так и направленностью, технологией психокоррекционного лечебного применения.

Поскольку арттерапия обеспечивается воздействием средствами искусства, то ее систематизации основываются прежде всего на специфике видов искусства (музыка — музыкотерапия; изобразительное искусство — изотерапия; театр, образ — имаготерапия; литература, книга — библиотерапия, танец, движение — кинезитерапия). В свою очередь каждый вид арттерапии подразделяется на подвиды.

Одним из наиболее распространенных видов арттерапии является **изотерапия** (рисунки, лепка) — лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности.

Изотерапия по форме организации может быть индивидуальной и групповой. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В.Е. Фолке, Т.В. Келлер; Р.Б. Хайкин, 1977, М.Е. Бурно) выделяют направления этого метода:

- использование уже существующих произведений изобразительного искусства путем их анализа и интерпретации пациентами;
- побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия широко используется в психокоррекционной практике как в разных областях медицины: психиатрии, терапии, так и в медицинской и специальной психологии. Применение изотерапии в медицине обусловлено лечебно-реабилитационными задачами, а в психологии — в большей мере коррекционно-профилактическими.

Изотерапия дает положительные результаты в работе с детьми с различными проблемами — *задержкой психического развития, речевыми трудностями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме*, где вербальный контакт затруднен. Во многих случаях рисуночная терапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами. [1, с.175]

Рисуночная терапия в этом случае рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру.

Изобразительно-игровое пространство, материал, образ в рисунке являются для таких детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах.

Рисуночная терапия, как указывает О.А. Карабанова, рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. В связи с *si* им важной и ответственной задачей для психолога, проводящего изо-терапию, является задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенностями рисунка, отражающими личностные характеристики, с другой.

Характеризуя коррекционную направленность рисуночной терапии, используемой в работе с детьми, О.А. Карабанова определяет три принципиальных ее отличия от учебных уроков рисования. Первое связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия — это самовыражение в рисунке и моделирование конфликтной ситуации, а на уроках рисования — овладение средствами и техниками изображения. Второе отличие касается продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельностью качество рисунка не выступает важным критерием его оценки (рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребенка). На учебных занятиях основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребенком системой изобразительных средств. Третье отличие состоит в различии функций взрослого в учебном (дидактическом) и терапевтическом рисовании. На учебных занятиях эти функции сводятся к передаче ребенку новых способов и средств изображения и организации процесса их усвоения ребенком. В изотерапии психолог помогает детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке (лепке) и определить выход из нее.

Психологическая коррекция как вид психологической практики используется в дефектологии применительно к различным вариантам отклонений в развитии ребенка. Психологическая коррекция находится в тонкой и неоднозначной взаимосвязи с психотерапией. На протяжении многих лет психотерапия, особенно в нашей стране, понималась как исключительно лечебное воздействие, входящее в компетенцию только медицины.

В последние годы в связи с интенсивным развитием психологических методов коррекции, основанных на знании социально-психологических закономерностей межличностного взаимодействия, право на существование получили и немедицинские модели психотерапии, в частности, психологическая модель, которая достаточно широко используется в системе помощи детям с проблемами в развитии (Н.П. Вайзман, Е.Ю. Рау, Ю.Б. Некрасова, Л.З. Арутюнова, Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова).

Существовавшему прежде представлению о том, что психотерапевтическое воздействие при работе с детьми неэффективно, в настоящее время большинством специалистов противопоставляется мнение, согласно которому на ребенка можно оказать положительное психотерапевтическое воздействие. Проблема состоит в поиске необходимых средств, учете возрастных, личностных, а в случае патологии и клинических особенностей детей.

Наиболее полно вопросы детской психотерапии представлены в работах В.Е. Рожнова, Б.З. Друпкина, В.Л. Леви, М.И. Буянова, А.И. Захарова и др. Применительно к детям, начиная со старшего дошкольного возраста, задача психотерапии, психокоррекции состоит в формировании у них осознанного отношения к своим болезненным переживаниям, в привлечении их к борьбе со своими недостатками, овладении умением встать над ситуацией, приспосабливаться к действительности и преодолевать психотравмирующее воздействие.

Принципы психокоррекционной работы с детьми с проблемами в нашей стране основаны на фундаментальных положениях отечественной общей, возрастной и специальной психологии о том, что личность — это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Формирование личности ребенка и коррекция отклонений в развитии осуществляется только в общении со взрослым и сверстниками и происходит прежде всего в той деятельности, которая на определенном этапе онтогенеза является ведущей.

В психокоррекционной работе с детьми с проблемами выделяются следующие основные принципы.

Принцип единства коррекции и развития. Это означает, что целенаправленная коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка, с учетом возрастных закономерностей развития и характеристики нарушений.

Принцип единства диагностики и коррекции развития. Цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования. Осуществляя коррекционную работу, необходимо фиксировать происходящие изменения в состоянии ребенка, при этом

сам процесс коррекции дает материал для более полной диагностики.

Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации. Вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии и направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами. Коррекция и компенсация — это не рядоположенные понятия, а тесно увязанные процессы, которые обуславливают друг друга и не могут рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы непосредственно связана с результатом — компенсацией нарушения.

Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития. Определяет индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сензитивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия. Позволяет оказать помощь ребенку и его родителям. Выбор методов, композиция модели из нескольких методов определяется в зависимости от целей, задач программы оказания ребенку помощи, возрастных и индивидуальных особенностей и организации условий проведения.

Принцип личностно ориентированного и деятельностного подхода в осуществлении коррекционной работы. Этот принцип основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для возраста деятельности является движущей силой его развития (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.Н. Мясищев и др.).

Принцип оптимистического подхода в коррекционной работе с ребенком с проблемами. Предполагает организацию «атмосферы успеха» для ребенка, веры в ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком (семьи, детского сада, школы). Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер и др.). Развитие ребенка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отношений, общения, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляют важнейший компонент развития, определяют зону его ближайшего развития. Успех коррекционной работы с ребенком наряду с другими составляющими зависит и от сотрудничества с родителями.

Психокоррекционная работа с ребенком с проблемами может дать положительную динамику, если она, опираясь на основные принципы, реализуется во взаимодействии психолога, педагога с детьми и его родителями, при активной роли самого ребенка, а также когда задачи такой работы ставятся с учетом понимания це-

лостной личности, в совокупности всех ее качеств и свойств.

Психокоррекция, используемая в практике работы с детьми с проблемами, включает в себя различные методики, среди которых особо выделяются арттерапевтические.

Можно отметить *два механизма психологической коррекции* с помощью арттерапии (О.А. Карабанова, 1997):

- когда искусство позволяет в своеобразной символической форме реконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из нее, используя креативные способности ребенка;

- когда под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л. с. Выготский, 1987).

Коррекционные возможности арттерапии обусловлены предоставлением ребенку с проблемами возможностей для самовыражения и саморазвития, утверждения и самопознания. Созданные ребенком в процессе арттерапии творческие работы и их признание взрослыми повышают его самооценку, степень его самопризнания.

Многочисленные исследования детей с различными видами нарушений развития показывают, что у них имеются сходные проблемы в познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферах, которые успешно корректируются средствами искусства. Показателями для использования арттерапии в коррекционной работе с детьми с проблемами развития являются нарушения в развитии личности:

- отклонения в развитии психоэмоциональной сферы (эмоциональная депривация, переживание эмоционального отвержения, чувства одиночества, трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции);

- нарушение коммуникативно-рефлексивных процессов (наличие конфликтных межличностных отношений, внутрисемейных ситуаций, негативная «Я-концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопрятия);

- психосоматические отклонения в развитии (в дыхательной, сердечно-сосудистой, двигательной, вегетативной и центральной нервной системах).

Использование арттерапии в специальном образовании предполагает две формы организации: индивидуальную и групповую. Однако, несмотря на различия, групповая и индивидуальная формы едины в том, что фокусом психокоррекционного воздействия в том и другом случаях является каждый ребенок, а не группа в целом. Форма организации определяется характером нарушений в развитии ребенка и коррекционными задачами. Если проблемы ребенка лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективно на

начальном этапе использование индивидуальной формы арттерапии; а когда трудности в развитии ребенка концентрируются вокруг социального приспособления, то предпочтительной является групповая форма работы.

Арттерапевтические методики в психокоррекции способствуют гармонизации личности детей с проблемами через развитие способностей самовыражения и самопознания, обеспечивают коррекцию психоэмоционального состояния ребенка, психофизиологических процессов посредством соприкосновения с искусством.

Пример занятий арттерапией с детьми

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Занятия по изобразительной деятельности серия «Лето»

Для детей 5–6 лет с нарушениями речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью, нарушением слуха

Составители Т.В. Балашова, Л.М. Новикова

1. Лепка «Грибы для ежа».

Цель: вызывать интерес к рисованию, развивать сюжетно-игровой замысел, учить лепить из целого куска глины разные по форме грибы, обеспечивать коррекцию мелкой моторики руки.

Оборудование, материалы: картинки грибов, глина, дощечки, корзинки.

Предварительная работа. Рассматривание муляжей разных грибов, иллюстраций к сказкам, где изображен еж, несущий на себе грибы. Краткая беседа о том, кто из лесных зверей запасает на зиму грибы.

Проведение занятия. Организационная часть, где педагог называет тему, показывает образец («белый гриб», «подберезовик»), рассматривает и обсуждает с детьми, из каких частей состоят грибы, какая форма у каждой части,

чем грибы отличаются один от другого. Затем ставит грибы перед детьми. Во второй части занятия педагог показывает последовательность выполнения работы (деление куска на части), обращает внимание на движения рук при выполнении задания. Затем выполняет с детьми несколько упражнений «Пальчиковой гимнастики» для разогрева рук и предлагает детям лепить, в процессе работы оказывая им помощь. Выполненные работы складываются в корзиночки, стоящие на каждом детском столе. В конце занятия дети с педагогом исполняют песенку про «ежа».

2. Аппликация «Грибы в лесу»

Цель: учить вырезать из бумаги овальные формы, разные по величине (грибы), составлять несложную композицию и дополнять ее деталями, осуществлять коррекцию мелкой моторики.

Оборудование, материал: детские работы по лепке, бумага в четверть или половину альбомного листа, цветная бумага, формы.

Предварительная работа: «печатание на песке», игры с грибами, лепка в свободное от занятий время.

Проведение занятия. Педагог загадывает детям загадку про гриб. После того, как дети отгадали, показывает корзинку с грибами, которые они слепили на предыдущем занятии. Воспитатель говорит, что грибы можно вырезать и из бумаги и сделать лесную полянку, где растет много грибов. Показывает образец, объясняет последовательность работы, предлагает детям вырезать и наклеить грибы (по 2–3) и травку. По ходу работы оказывает детям помощь. Тем, кто быстро выполнил аппликацию, предлагает дополнить ее вырезанным маленьким «жучком». Свои работы дети собирают на общий стол (как будто на полянку). Педагог обсуждает с детьми, какие грибы, сделанные детьми, похожи на настоящие и почему [1, с. 233].

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
2. Васина Е., Барыбина А.: Арт-альбом для семейного консультирования. Детский. СПб: Речь, 2006. — 24 с.
3. Грегг М. Ферс: Тайный мир рисунка. Перевод с англ. — СПб «Дементра», 2003. — 176 с.

Психологическая готовность ребенка к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении как результат влияния родительского отношения в дошкольном и младшем школьном возрастах

Михальченко К.А., студент

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

На успех учащихся влияют многие факторы. Дети со слабым здоровьем или получающие недостаточное питание, озабоченные проблемами в семье или обладающие заниженной самооценкой, часто недостаточно успешно

справляются со школьными заданиями. Восприятие себя как компетентного ученика также может иметь заметное влияние на успешность обучения. В одном из проведенных исследований показано, что 20% школьников недооце-

нивают свои реальные способности. Эти дети просто не ожидают от себя многого и удивляются, если их оценки время от времени оказываются высокими.

Согласно Дэвиду Мак-Клелланду (McClelland, 1955), причины более высоких достижений в учебе одних детей по сравнению с другими могут быть связаны с ценностями той культуры, в которой они воспитаны. Проведя сопоставление нескольких исторических периодов в ряде различных культур, Мак-Клелланд пришел к выводу, что мотивация достижения — стремление достичь успеха и превосходства — является приобретенной культурной ценностью. В любом обществе в любой период времени у некоторых групп населения ценность такого достижения гораздо выше, чем у остальных. Кроме того, разные культуры или субкультуры могут ценить разные виды достижений. В одних социумах больше ценят уровень образования, в других предпочтение отдают успехам в обществе. Дети, родители которых разделяют ценности, отличающиеся от принятых в школе, часто имеют более слабую мотивацию к выполнению академических задач. [2, с. 443]

Роль родителей в создании условий и стимулировании развития определенных навыков, помогающих детям преуспеть в учении, чрезвычайно важна. Если ребенок происходит из семьи, для которой характерны сложные отношения или его родители вовлечены в криминальную деятельность; в случае, когда его мать страдает каким-либо психическим расстройством или ученику негде заниматься из-за плохих жилищных условий; когда ему приходится жить то в одной приемной или фостерной семье, то в другой, — велика вероятность того, что он будет плохо успевать в школе (Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993).

Если мы посмотрим на родителей детей, отличающихся успехами в школе, мы обнаружим виды родительского поведения, которые могут реализовывать практически любые отец и мать независимо от экономических условий. Исследователям давно известно, что следующие факторы, относящиеся к родительскому поведению, связаны с успехом детей в школе (Hess, Holloway, 1984).

1. Родители преуспевающих детей имеют реалистические представления об их текущих достижениях, но при этом верят, что в будущем они обязательно преуспеют в своей карьере. Такие родители помогают ребенку развивать уверенность в себе, поощряя к выполнению соответствующих возрасту задач в школе и дома.

2. Отношения родителей и детей отличаются теплотой и любовью. Используемые родителями методы контроля и поддержания дисциплины характерны скорее для авторитетного, чем авторитарного стиля поведения (см. главу 8). Дети знают границы дозволенного, но при этом чувствуют себя в безопасности и знают о том, что они желанны и любимы.

3. И, наверное, наиболее важная переменная: родители успевающих в школе детей постоянно общаются с ними. Они читают им книги, внимательно выслушивают их и регулярно разговаривают с ними. Родители подде-

рживают интерес детей к познанию и исследованию и сами служат ролевыми моделями.

Необходимо добавить, что объяснение родителями пользы приготовления уроков и их настаивание на этом также являются важными факторами успеха детей в школе.

В целом дети, как правило, хорошо учатся, если родители оказывают им поддержку и помогают своими советами. Так, атмосфера поддержки присуща практически всем семьям выходцев из Юго-Восточной Азии. Родители в этих семьях очень высоко ценят образование и упорную работу и верят, что их дети смогут достичь успеха в любой деятельности, если проявят решимость и упорство (Kaplan et al, 1992). Подобным образом родители-афроамериканцы, дети которых хорошо учатся в школе, также высоко ценят образование и поощряют развитие самоуважения и веры в свои силы и способности. В то же время они допускают, что их ребенок может столкнуться в школе с расовыми предрассудками, и пытаются подготовить его к таким ситуациям (Patterson, Kupersmidt & Vaden, 1990).

Хотя бедность и принадлежность к расовым или национальным меньшинствам могут быть очень серьезными факторами, снижающими интеллектуальные достижения детей, плохо учатся не только дети-выходцы из таких семейств. Неуспевающие ученики могут принадлежать и к семьям со средним и высоким достатком. Дети, чьи мать и отец уделяют слишком большое внимание детским развлечениям, играм или материальным проблемам, как правило, учатся хуже тех, чьи родители высоко ценят знания и образованность (Kaplan et al., 1992). [2, с. 445]

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути — бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу.

Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят его родителей — поддержание престижа (дома задаются вопросы: «А кто еще получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты в его школьной жизни («В классе из окон не дует?», «Что вам давали на завтрак?»), или вообще мало что волнует — школьная жизнь не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Ничего особенного», «Все нормально».

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

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Семья — наиболее распространенный вид социальной группы, основная ячейка общества, в которой рождается, формируется, развивается и большую часть времени в течение жизни находится человек. Семейные отношения обычно определяют психологию и поведение человека, поэтому семья представляет особый интерес для социально-психологического исследования. Типичная современная семья в развитых европейских странах состоит из 2–6 человек: мужа, жены, детей и ближайших родственников по материнской и отцовской линиям — бабушек и дедушек.

Основное назначение семьи — удовлетворение общественных, групповых и индивидуальных потребностей. Являясь социальной ячейкой общества, семья удовлетворяет ряд его важнейших потребностей, в том числе и в воспроизводстве населения. В то же время она удовлетворяет личностные потребности каждого своего члена, а также общесемейные (групповые) потребности. Из этого и вытекают основные функции семьи: репродуктивная, экономическая, воспитательная, коммуникативная, организации досуга и отдыха. Между ними существует тесная взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимодополняемость.

В семье воспитываются и взрослые, и дети. Особенно важное значение имеет ее влияние на подрастающее поколение. Поэтому воспитательная функция семьи имеет три аспекта. Первый — формирование личности ребенка, развитие его способностей и интересов, передача детям взрослыми членами семьи (матерью, отцом, дедушкой, бабушкой и др.) накопленного обществом социального опыта; выработка у них научного мировоззрения, высококонформного отношения к труду; привитие им чувства коллективизма и интернационализма, потребности и умения быть гражданином и хозяином, соблюдать нормы социалистического общежития и поведения; обогащение их интеллекта, эстетическое развитие, содействие их физическому совершенствованию, укреплению здоровья и выработке навыков санитарно-гигиенической культуры. Второй аспект — систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни. Аспект третий — постоянное влияние детей на родителей (и других взрослых членов семьи), побуждающее их активно заниматься самовоспитанием.

Успех выполнения этой функции зависит от воспитательного потенциала семьи. Он представляет собой комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности семьи. Этот комплекс объединяет материальные и бытовые условия, численность и структуру семьи, развитость семейного коллектива и характер отношений между его членами. Он включает идейно-нравственную, эмоционально-психологическую и трудовую атмосферу, жизненный опыт, образование и профессиональные качества родителей. Большое значение имеют личный пример отца и матери, традиции семьи. Следует учитывать характер общения в семье и ее общение с окружающими, уровень педагогической культуры взрослых (в первую очередь матери и отца), распределение между ними воспитательных обязанностей, взаимосвязь семьи со школой и общественностью. Особый и весьма важный компонент — специфика самого процесса семейного воспитания.

Семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка (американский исследователь Блум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до двадцати баллов), а также влияет на отношение детей, подростков и юношей к учебе и во многом определяет ее успешность. На всех этапах социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

Таким образом, родители играют важнейшую роль в развитии ребенка и тем более в психологической готовности к школьному обучению. Если родители принимают ребенка, уделяют ему достаточно внимания, разделяют его интересы, являются положительным примером для подражания, тогда ребенок развивается полноценно благодаря тому, что он находится в адекватных условиях для развития. Если же родители не принимают ребенка, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их, то ребенок не видит смысла и стремления к положительным действиям, которые могли бы способствовать более благоприятной психологической готовности к школьному обучению.

Для маленького ребёнка семья — это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Вследствие этого ребёнок растёт либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым.

Родительская позиция характеризуется определенным стилем поведения, реализуемым во взаимодействии с ребенком. Параметрами ее являются динамичность, ригидность, прогностичность. Динамичность определяет способность родителя не использовать различные дис-

циплинарные методы, системы запретов. В случае ригидности возможности адаптации воспитательной системы к конкретным условиям и ситуациям оказываются ограничены. Прогностичность характеризует умение родителя предвосхищать в методах воспитания, будущие возрастные изменения ребенка, способность к экстраполяции и прогнозированию развития ребенка.

Успешность обучения в начальных классах школы во многом зависит от того, насколько верно дети понимают профессиональную роль и позицию, занимаемую учителем, уровень развития общения со сверстниками, самооценка, что является немаловажным фактором готовности к школе.

Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе являются характеристики развития его мышления и речи.

К концу дошкольного возраста центральным показателем умственного развития детей является сформированность у них образного и словесных основ словесно — логического мышления.

Также важную роль в развитии ребенка и тем более в психологической готовности к школьному обучению играют родители, умеющие принимать своего ребенка, уважать его индивидуальность, одобрять его интересы,

проводить с ним достаточно много времени, поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, удовлетворяют его разумные потребности. В противном случае ребенку достаточно тяжело адаптироваться к условиям жизни, полноценно развиваться, так как родители по отношению к ребенку испытывают только отрицательные чувства, считают ребенка неудачником, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о нем.

Экспериментальное исследование влияние типа родительских отношений на психологическую готовность к школьному обучению у детей 6—7 лет показало, что у родителей с таким типом отношения к ребенку, как кооперация, выявлен высокий уровень психологической готовности к школьному обучению. Тогда как у родителей с высокими показателями по шкалам принятие и симбиоз дети имеют средний уровень психологической готовности к школьному обучению. Низкий уровень психологической готовности к школьному обучению проявляется у родителей с контролирующим стилем отношения к ребенку.

Это дает основание утверждать, что тип родительских отношений имеет тенденцию к влиянию на психологическую готовность к школе и успеваемость ребенка в школьном обучении в младшем школьном возрасте.

Литература

1. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии — 1996 — №6
2. Крайг Г. Психология развития. — СПб., 2000.
3. «Влияние особенностей детско-родительских отношений на формирование психологической готовности дошкольника к школьному обучению». Воробьева М.В. (<http://osp.kgsu.ru/toppage2.htm>)

Современные информационные технологии как средство организации психической деятельности

Морозова Т.Г., магистрант

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

На современном этапе развития общества информационные технологии завоевывают все новые сферы человеческой деятельности, с ними взаимодействуют самые широкие слои населения. Как и во многих других странах, в России и Беларуси обоснованно отмечается высокая степень готовности к применению информационных технологий. Информационная среда, наряду с природной, пространственно-географической, социальной, культурной, ландшафтно-архитектурной играет все более значительную роль не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни современного человека. Очевидно, что особенности организации и протекания психической деятельности, опосредованной современными информационными технологиями, являются предметом все расширяющегося фронта исследований специалистов-гуманитариев, в том числе психологов.

При этом следует дифференцировать прямое и косвенное влияние информационных технологий на психическую деятельность. Прямое влияние связано с «эффектом преобразования» — трансформацией опосредствованной информационными технологиями деятельности в содержательном и в структурном аспекте по сравнению с традиционной, с возникновением новых форм этой деятельности [1, 2]. Косвенное же влияние распространяется на некомпьютеризированные виды деятельности, а также на личность человека в целом. Как показывает мировой и отечественный опыт, информационные технологии оказывают все более активное воздействие на формирование психических процессов.

Для понимания того, как протекают и преобразовываются психические процессы, обратимся к культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский определял психику как активную и пристрастную форму отражения субъектом мира, своего рода «орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать» [1]. Он неоднократно подчеркивал, что психическое отражение отличается незеркальным характером: зеркало отражает мир точнее, полнее, но психическое отражение адекватнее для образа жизни субъекта — психика есть субъективное искажение действительности в пользу организма. Особенности психического отражения следует объяснять образом жизни субъекта в его мире.

Выготский стремился раскрыть, прежде всего, специфически человеческое в поведении человека и историю становления этого поведения, его культурно-историческая психология требовала изменения традиционного подхода на процесс психического развития. По мнению автора, односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключается «в неумении взглянуть на эти факты как на факты исторического развития, в одностороннем рассматривании их как натуральных процессов и образований, в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психическом развитии ребенка, то есть в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» [4].

Лев Семенович показал, что человек обладает особым видом психических функций, которые полностью отсутствуют у животных. Эти функции, названные Выготским высшими психическими функциями, составляют высший уровень психики человека, обобщенно называемый сознанием. И формируются они в ходе социальных взаимодействий. Высшие психические функции человека, или сознание, имеют социальную природу. Для того чтобы четко обозначить проблему, автор сближает три фундаментальных понятия, ранее в психологии рассматривавшихся как отдельные — понятие высшей психической функции, понятие культурного развития поведения и понятие овладения процессами собственного поведения.

В соответствии с этим свойства сознания (как специфически человеческой формы психики) следует объяснять особенностями образа жизни человека в его человеческом мире. Системообразующим фактором этой жизни является, прежде всего, трудовая деятельность, опосредствованная орудиями различного рода.

Гипотеза Л.С. Выготского заключалась в том, что психические процессы преобразуются у человека так же, как процессы его практической деятельности, т.е. они тоже становятся опосредствованными. Но сами по себе орудия, являясь вещами непсихологическими, не могут, по мнению Л.С. Выготского, опосредствовать психические процессы. Следовательно, должны существовать особые «психологические орудия» — «орудия духовного производства» [3]. Этими психологическими орудиями и являются различные знаковые системы — язык, математические знаки, мнемотехнические приемы и т.п.

Следуя идее культурно-исторической природы психики, Выготский совершает переход к трактовке социальной среды не как «фактора», а как «источника» развития личности. В развитии ребенка, замечает он, существует как бы две переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания. Вторая состоит в овладении культурами, способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов — язык, письмо, система счисления и др.

Знак представляет собой средство, выработанное человечеством в процессах общения людей друг с другом. Он представляет собой средство (инструмент) воздействия, с одной стороны, на другого человека, а с другой — на самого себя. Например, взрослый человек, завязывая своему ребенку узелок на память, тем самым воздействует на процесс запоминания у ребенка, делая его опосредствованным (узелок как стимул-средство определяет запоминание стимулов-объектов), а впоследствии ребенок, используя тот же мнемотехнический прием, овладевает своим собственным процессом запоминания, которое, именно благодаря опосредствованию, становится произвольным [5].

Овладение ребенком связью между знаком и значением, использование речи в применении орудий знаменует возникновение новых психологических функций, систем, лежащих в основе высших психических процессов.

В процессе культурного развития изменяются не только отдельные функции — возникают новые системы высших психических функций, качественно отличные друг от друга на разных стадиях онтогенеза.

Высшие психические функции — теоретическое понятие, введенное Л.С. Выготским, обозначающее сложные психические процессы, социальные по своему формированию, которые опосредствованы и за счет этого произвольны. По его представлениям, психические явления могут быть «натуральными», детерминированными преимущественно генетическим фактором, и «культурными», надстроенными над первыми, собственно высшими психическими функциями, которые всецело формируются под влиянием социальных воздействий [5].

При этом внешние средства, опосредствующие это взаимодействие, переходят во внутренние, т.е. происходит их интериоризация. Если на первых этапах формирования высшей психической функции она представляет собой развернутую форму предметной деятельности, опирается на относительно простые сенсорные и моторные процессы, то в дальнейшем действия свертываются, становясь автоматизированными умственными действиями.

Высшие психические функции имеют специфические признаки и формируются на основе биологических предпосылок. Они складываются прижизненно во взаимодействии ребенка с взрослым и окружающим миром в целом, а потому социально обусловлены и несут в себе отпечаток той культурно-исторической среды, в которой развива-

ется ребенок. Кроме того, такие функции по своей природе инструментальны: они осуществляются с использованием различных средств, способов, «психологических орудий». Используя эти орудия, человек овладевает возможностями регуляции своих отношений с предметным миром, другими людьми, овладевает собственным поведением. Диапазон спектра доступных индивиду способов опосредствования высших психических функций является важным критерием степени развития личности и стремительно расширяется за счет достижений научно-технического прогресса.

Опосредованность развития человеческой психики «психологическими орудиями» характеризуется еще и тем, что операция употребления знака, стоящая в начале развития каждой из высших психических функций, первое время всегда имеет форму внешней деятельности.

Интериоризуясь, «натуральные» психические функции трансформируются и «сворачиваются», приобретают автоматизированность, осознанность и произвольность.

Затем, благодаря наработанным алгоритмам внутренних преобразований, становится возможным и обратный интериоризации процесс — процесс экстеризации — вынесения вовне результатов умственной деятельности, осуществляемых сначала как замысел во внутреннем плане [6].

Внешняя орудийная деятельность, согласно культурно-исторической психологии Л.С. Выготского — один из наиболее существенных аспектов психического развития человека. Проявляя активность во внешнем мире, человек пользуется разнообразными инструментами, предметами, орудиями, приспособлениями для адаптации к среде и для подчинения этой среды своим потребностям и интересам. Здесь имеются в виду не только сельскохозяйственные, охотничьи или рыболовные инструменты либо приспособления для изготовления жилища, приготовления пищи и пошива одежды, но и, например, орудия счета, фиксации сведений или знаний, разнообразные магические и символические средства, способы передачи сообщений на расстояние. Л.С. Выготский хорошо понимал значение «орудий» как средств специфического отношения человека к природе, а также способов их практического применения в общественно-историческом развитии.

И поскольку подобные средства и орудия на протяжении человеческой истории становятся все более мно-

гочисленными и совершенными, всякая деятельность человека должна быть признана опосредствованной внутренними и современными внешними орудиями и инструментами. Именно орудийное опосредствование представляет собой одно из самых существенных условий и одновременно характеристик развития психики [3].

В то же время культуру в целом можно интерпретировать в качестве семиотической системы, которая содержит особые алгоритмы, предназначенные для формирования человеческой психики, а также управления человеческим поведением. Культура представляет собой особую систему информационного обеспечения человеческой жизнедеятельности, ее программную среду, состоящую не столько из звуков и образов, сколько из управляющих кодов.

И тогда, например, Интернет, с психологической точки зрения, является современным этапом знакового (семиотического) опосредствования деятельности. Его можно понимать как социотехническую систему, вместе с современными цифровыми технологиями опирающуюся на традиционные знаковые системы и всемерно способствующую их количественному усложнению и качественному преобразованию. А в соответствии с положениями культурно-исторической теории развития психики, постоянно усложняющиеся знаки и семиотические системы способствуют развитию и трансформации «высших психических функций», включая, например, память или мышление [5].

Проблематика развития и усложнения строения высших психических функций в результате освоения и применения человеком компьютеров — и информационно-коммуникационных технологий в целом — была поднята отечественными и зарубежными исследователями, эмпирическому и экспериментальному исследованию особенностей этого процесса был посвящен ряд теоретических и экспериментальных трудов [7–12]. Такие исследования можно отнести к направлению работы, связанному с изучением особенностей преобразования психических процессов и функций под влиянием компьютеров (в том числе взаимосвязанных в составе компьютерных сетей).

Современный этап исследований, связанных с «психологией Интернета», по наблюдению А.Е. Войскунского [13], можно обозначить как изучение психологических аспектов преобразования культуры в целом: именно в таком разрезе ставится — и в теоретическом, и в эмпирическом плане — задача в настоящее время.

Литература

1. Пейперт с. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. М.:1989.
2. Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ / Под ред. О.К. Тихомирова, М.Г., Ярошевского. М.: 1987.
3. Выготский Л. с. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений, том 6- М.: Педагогика, 1984.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, том 3. — М.: Педагогика, 1983.

6. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М., 2005.
7. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. — М.: Когито-Центр, 1998.
8. Человек и ЭВМ / Под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Экономика, 1973.
9. «Искусственный интеллект» и психология / Под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Наука, 1976.
10. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. — М.: Тривола, 1994.
11. Социально-исторический подход в психологии обучения / Под ред. М. Коула. — М.: Педагогика, 1989.
12. Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ / Под ред. М.Г. Ярошевского и О.К. Тихомирова. — М.: Наука, 1987.
13. Исследования Интернета в психологии / А.Е. Войскунский // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. — М.: Гендальф, 2002.

Основные направления изучения материнства в отечественной психологии

Мягкова М.А., аспирант

Курганский государственный университет

Материнство изучается в русле различных наук: культурологи, медицины, физиологии, истории, социологии, психологии. Такой интерес к данной проблематике не случаен. Научно-технические и социальные изменения в обществе с одной стороны, привели к возрастанию роли женщины во всех сферах общественной жизни, с другой стороны к появлению таких явлений как снижение ценности семьи, увеличение количества разводов, аборт, незарегистрированных браков и т.д. Именно поэтому, сегодня проблема материнства не теряет своей актуальности и продолжает будоражить умы многих ученых, в том числе психологов.

В данной статье я буду рассматривать основные направления изучения материнства в отечественной психологии. Все исследования, посвященные данной проблематике можно условно разделить на несколько групп:

I. В рамках перинатальной психологии (Г.И. Брехман, И.В. Добряков, Ж.В. Колесова, Л.В. Наумова, О.В. Баженова, Л.Л. Баз, Т.В. Сколбо и др.) акцент ставится на изучении эмоционального состояния матери с момента зачатия ребенка и после родов. Большое внимание уделяется динамике этого состояния, исследованию отдельных аспектов его проявления, таких как тревожность, раздражительность, депрессивность, особенно проблеме послеродовой депрессии. Главной целью такого подробного изучения является выявление зависимости между психологическим состоянием женщины во время беременности и после родов на развитие ребенка и отношение к нему как к объекту материнства.

II. Отдельно обсуждаются проблемы юного материнства, ранней беременности (О.И. Лебединская, М.С. Радионова, Е.В. Андришина, В.Б. Якубович и др.), в частности качества молодой матери, ее особенности взаимодействия с ребенком после родов, изучение отношений с матерью как причина ранней беременности.

III. В данном направлении изучаются проблемы бес-

плодия, абортов, осложнений при беременности, феномен суррогатного материнства (Г.И. Брехмен, Н.В. Шабалин, В.Т. Волков и др.)

IV. Психологи также изучают материнство в соответствии с возрастом ребенка: от раннего и дошкольного возраста до школьного и подросткового (А.Д. Кошелева, Г.А. Свердлова, И.Ю. Ильина, В.И. Гарбузов, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, Г.Г. Хоментаскас и др.).

Особое внимание в этих исследованиях уделяется эмоциональному состоянию матери, ребенка и влияние его на развитие личности.

V. В последние десятилетия стали появляться исследования, в которых материнство рассматривается как самостоятельный психологический феномен (С.Ю. Мещерякова, А.С. Спиваковская, Н.Н. Васягина, Н.А. Устинова, О.Е. Смирнова, Е.Н. Рыбакова).

Огромный вклад в изучении и развитии данного направления внесла Г.Г. Филиппова [7]. Она условно разделила материнство на две составляющие:

1. Материнство как часть личностной сферы женщины.

По мнению Г.Г. Филипповой материнство должно изучаться с учетом того, какие функции выполняет мать для развития ребенка и то, как они представлены в субъективной сфере самой матери. Автор выделила 2 группы таких функций: видотипичные и конкретно-культурные. Успешность выполнения всех этих функций во многом определяет развитие ребенка на каждом этапе его становления и особенности построения взаимоотношений с окружающим миром. Специфика материнского поведения заключается в том, что являясь достаточно самостоятельной сферой, оно проходит в своем развитии несколько этапов:

1. Взаимодействие с собственной матерью, которое продолжается на протяжении всей жизни. Особенно оно

важно на пренатальном периоде и после рождения ребенка, поскольку именно «во время беременности актуализируется весь эмоциональный опыт, который влияет на содержание ее собственного материнства» [7, с. 78].

2. Развитие материнской сферы в игровой деятельности особенно в дочки-матери и в семью, где девочки принимают на себя роль матери, таким образом, применяя ее на свою жизнь.

3. Няняние характеризуется налаживанием эмоционального контакта с элементами ухода, заботы за детьми младшими по возрасту.

4. Дифференциация мотивационных основ материнской и половой сфер. На этом этапе происходит формирование ценности ребенка как самостоятельной, не связанной с другими.

5. Взаимодействие с собственным ребенком. Представляет реализацию всех вышеперечисленных функций матерью по отношению к своему ребенку.

6. Отношение с ребенком после окончания возраста с характерным гештальтом младенчества.

Материнство, по мнению Г.Г.Филипповой, имеет свою определенную структуру, в которую входят три компонента:

- потребность в продолжении рода;
- модель детства и материнства, существующая в данном обществе;
- потребности, желания, идеалы, цели самой матери.

В содержании материнской сферы автор выделяет три блока:

1. Потребностно-эмоциональный блок — собственно эмоциональное отношение к своему ребенку.

2. Операциональный блок, включающий в себя операции по уходу, кормлению, общению и воспитанию ребенка.

3. Ценностно-смысловой блок представляет собой отношение к ребенку и к материнству как к самостоятельной ценности.

Существует еще одна концепция «базовых качеств» матери, принадлежащая данному направлению — это концепция Исениной Е.И. [2].

Базовые качества матери — это качества, необходимые женщине для развития ребенка как «представителя рода homo sapiens, члена культурного сообщества и индивида» [2, с. 50]. Ею было выделено две группы этих качеств:

1. Качества, связанные с отношением к ребенку (Я-ТЫ), среди этих качеств она выделяет такие, как:

- принятие — безусловно эмоциональное теплое отношение к ребенку;
- отзывчивость — внимание матери к действиям ребенка, ее эмпатия ко всем мыслям, чувствам и другим проявлениям ребенка. Сюда также входят мотивационные, когнитивные, действенные характеристики родителя как субъекта обучения (например, мотивация матери побуждать к продолжению разговора с другими людьми).

Все эти качества развиваются, прежде всего, через отношение матери со значимыми для него людьми (ре-

бенком, мужем, родственниками) в соответствии с ее индивидуальными особенностями.

2. Качества, связанные с отношением матери к окружающему миру (Я-МИР).

2. Материнство как обеспечение условий для развития ребенка.

Материнство как обеспечение условий для развития ребенка рассматривается, прежде всего, с позиции детско-родительских отношений. Традиционно в отечественной психологии процесс общения и взаимодействия с родителями является источником развития ребенка, ведь именно в процессе общения передаются культурный опыт от поколения к поколению.

По мнению М.И. Лисиной [10] взрослый выступает не только как основной безликий источник социализации ребенка, но и как уникальная личность со своими ценностями, переживаниями, целями, мотивами, смыслом жизни, которые естественно нельзя упускать из внимания.

Все исследования данного направления условно можно разделить на две группы — психофизиологические и психологические. О физиологических уже было сказано — это исследования, посвященные материнству в период беременности. Психологические включают в себя изучение ценностей, материнского поведения, родительских установок, отношений, чувств, позиций, ответственность и их влияние на развитие личности ребенка, каждый из которых состоит из трех компонентов:

- когнитивный;
- эмоциональный;
- поведенческий.

В социальной психологии «ценность» включает в себя цели, идеалы, убеждения, интересы и другие значимые для личности мировоззренческие проявления, которые формируются при усвоении социального опыта. [3, с. 383] Именно в семье происходит формирование, развитие, передача этих ценностей, являющихся мировоззренческой основой любого человека. Родительские установки и ожидания — «это установки на цели и средства деятельности в области родительства» [5, с. 18].

А.Я. Варга [1] под термином «родительское отношение» понимает совокупность чувств и поведенческих проявлений по отношению к ребенку, способность к пониманию ребенка и его поступков.

Кроме того, она выделила 4 типа родительского отношения:

- принимающе-авторитарное;
- отвергающее;
- симбиотическое;
- межличностная дистанция.

И.С. Кон [4] выделил 4 составляющие родительской роли:

- родительские ценности, установки;
- социальные роли отца и матери;

- родительские чувства, такое как любовь;
- культурные символы отцовства и материнства.

Он также считает, что изменения, которые происходят в обществе, существенно влияют на детско-родительские отношения. Каждая эпоха по — своему рассматривает эти взаимоотношения, диктуя свои правила родителям.

И.С. Кон считает, что эти изменения происходили 6 раз, в соответствии с этим он выделили 6 стадий развития детско-родительских отношений: инфантицид, «бросающий» стиль, амбивалентный стиль, «навязчивый» стиль, социализирующий, помогающий стиль воспитания.

М.В. Полевая [10] выделила две основные характеристики родительского отношения:

- принятие (лояльность) — способность родителя поддерживать любую активность ребенка, прежде всего неординарную.
- отчуждение (непринятие) проявляется соответственно в отвержении родителями неординарных проявлений ребенка.

В качестве характеристик родительского отношения А.С. Спиваковской [6] были выделены такие как:

- адекватность;
- динамичность — способность применять методы воспитания в соответствии с ситуацией;
- прогностичность — выбор воспитательной позиции в соответствии с требованиями, которые ставит перед ребенком жизнь.

Б.Ю. Шапиро [10] выделил следующие детерминанты родительского отношения:

- особенности личностей родителей;
- личностные и клиничко-психологические особенности родителей;
- этологические факторы;
- социокультурные детерминанты;
- особенности внутрисемейных отношений.

Родительские позиции — реальная направленность воспитательной деятельности родителя, возникающая под влиянием мотивов воспитания.

А.Рое и М.Сигельман [5] выделяют такие родительские позиции как отвержение, безразличие, гиперопека, сверхтребовательность, устойчивость, активная любовь.

Родительские чувства. Одним из чувств является материнская любовь. Материнская любовь по мнению Э. Фромма [8] существенно отличается от всех остальных видов любви тем, что она несет в себе две составляющие:

1. Забота о росте и развитии ребенка
2. Установка матери внушающая «ребенку любовь к жизни, которая дает ему почувствовать, что хорошо быть живым» [8, с. 485].

В.В. Столин [5] определяет родительскую любовь как отношение, сочетающее в себе одновременно симпатию, близость, уважение.

По мнению Г.Г. Хоментausкаса [9] 99 родителей из 100 скажут, что они любят своих детей. Ребенок ощущает любовь со стороны родителей в том случае, если:

- родитель умеет выражать свои чувства;
- ребенок понимает своего родителя;
- родитель понимает внутреннее состояние ребенка.

Родители же считают, что любовь проявляется, прежде всего, в заботе о ребенке, способности выражать все свои нежные чувства, делать приятное и проводить как можно больше времени вместе.

По мнению Е.В. Милуковой [5] родительская любовь включает в себя 4 компонента:

1. Биологический — подразумевает наличие взаимосвязи между ребенком и родителем на физиологическом уровне.

2. Эмоционально-чувственный компонент содержит в себе аффективные состояния, эмоции, чувства, проявляющиеся у родителя по отношению к ребенку. Благодаря этому компоненту налаживается эмоциональная связь в детско-родительских отношениях.

3. Когнитивный включает в себя представление родителей о любви и способах ее проявления с учетом индивидуальных особенностей.

4. Поведенческий представляет собой реальные проявления данного чувства в поведении родителей.

А.С. Спиваковская выделяет следующие типы любви: действенная, отстраненная, действенная жалость, любовь по типу снисходительного отстранения, отвержение, презрение, отказ, преследования.

Кроме любви также выделяет позитивные родительские чувства не только к ребенку, но и к себе как к родителю, к супругу как к родителю, к родительству в целом.

«Ответственность — это склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых норм в данном обществе, исполнять ролевые обязанности» [5, с. 17].

Ответственность в семье предполагает наличие ее, прежде всего, в воспитании детей, в отношениях между супругами.

Стиль семейного воспитания — система приемов и средств, а также характер эмоционального взаимодействия родителей и детей. На сегодняшний день выделено уже достаточно большое количество классификаций стилей семейного воспитания (Э.Г.Эйдемиллер, Е.Т.Соколова, Э.Роу и др.), но все они фактически являются совокупностью отдельных структурных компонентов, которые уже были описаны выше (ценностные ориентации, установки, отношения, чувства, позиции, ответственность).

Таким образом, в отечественной психологии отсутствует единый теоретический подход к изучению феномена материнства. Оно рассматривается в рамках той или иной проблематики. Несмотря на появившиеся исследования женщины как субъекта материнства, ее личностных качеств, мотивов, ценностных ориентаций, эмоционального состояния, она является менее изученной из всех и требует дальнейшей разработки в исследованиях отечественных психологов.

Литература

1. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореферат канд. дисс./ А.Я.Варга. — М, 1987. — 35 с.
2. Исенина Е.И. О некоторых понятиях онтогенеза базовых качеств матери / Е.И.Исенина // Журнал практического психолога. — 2000. — №4—5. — с. 49—63.
3. Карпенко Л.А. Краткий словарь психологических терминов / Л.А.Карпенко. — Феникс, 1998. — 512 с.
4. Кон И.С. Ребенок и общество/ И.С.Кон. — М.: Наука, 1988. — 270 с.
5. Овчарова, Р.В. Психология родительства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Р.В.Овчарова. — М.: Академия, 2005. — 368 с.
6. Спиваковская А.С. Как быть родителем/ А.С.Спиваковская. — М.:Педагогика, 1986. — 160 с.
7. Филиппова Г.Г. Психология материнства/ Г.Г.Филиппова. — М.: Изд-во института психотерапии, 2002. — 240 с.
8. Фромм Э. Душа человека/ Э.Фромм. — М.: Транзиткнига, 2004. — 572 с.
9. Хоментаскас Г.Г. Семья глазами ребенка/ Г.Г.Хоментаскас. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.
10. Чибисова М.Ю. Феномен материнства и его отражение в самосознании современной молодой женщины: дисс. канд.психол.наук/ М.Ю.Чибисова. — М, 2003. — 272 с.

Исследование тревоги женщин с репродуктивными расстройствами в период беременности

Гарданова Ж.Р., доктор медицинских наук, профессор; Норина М.Ю., аспирант
Российский Государственный Медицинский Университет Росздрава

Исследованию различных психологических аспектов беременности посвящено множество работ. Среди тем, затрагиваемых в них, отмечаются следующие: ценностные ориентации беременных женщин, смысло-жизненные ориентации и Я-концепция женщин, ожидающих ребенка, поведенческие и мотивационные аспекты материнства, самосознание будущих матерей и другие [1, 2, 3, 4].

Социально-экономические условия современной жизни, ее высокий темп, значительное эмоциональное напряжение привели к тому, что молодые люди реже стали заключать браки, наряду с этим уменьшилось количество детей в семье [5].

Этими факторами обусловлено пристальное внимание к психологическому состоянию женщины во время беременности, поскольку известно, что оно оказывает значительное влияние на протекание беременности и родов, на последующие взаимоотношения с ребенком [6, 7].

Высокая тревога у женщин часто служит причиной различных репродуктивных расстройств, риска акушерских и перинатальных осложнений [8]. В связи с этим в нижеприведенном исследовании мы сделали акцент на выявлении влияния на уровень тревоги женщин с репродуктивными расстройствами таких психологических аспектов, как копинг-стратегии, механизмы психологической защиты и особенности ценностно-смысловой сферы.

Материал исследования: в исследовании приняло участие 40 женщин (ФГУ «Научный Центр Акушерства, Гинекологии и Перинатологии» им. В.И. Кулакова). Распределение диагнозов среди пациенток следующее: угроза прерывания беременности (43 %, 17 человек), привычное

невынашивание беременности (28 %, 11 человек), плацентарная недостаточность (43 %, 17 человек), хронический ДВС-синдром (14 %, 6 человек). Средний срок беременности составил $29,5 \pm 9,5$ недель. Средний возраст обследуемых — $30,3 \pm 4,7$ лет. Все пациентки имеют высшее образование.

Методы исследования: клинико-психологический (клиническая шкала тревоги Шихана, тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, ценностный опросник с. Шварца, опросник Плутчика-Келлермана-Конте, тест копинг-стратегий Р.Лазаруса), математическая статистика (корреляционный и факторный анализ).

Клиническая шкала тревоги Шихана

Среднее значение выраженности тревоги женщин с репродуктивными расстройствами по шкале Шихана составило $24,3 \pm 5,4$ балла, что говорит об отсутствии клинически выраженной тревоги (что отмечается у 73 % испытуемых — 29 человек). Значения выше 30 баллов (у 27 % обследованных женщин — 11 человек) являются значимыми и свидетельствуют о наличии клинически выраженной тревоги и необходимости консультации обследуемой психотерапевтом или психиатром.

Тест смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО)

Анализ полученных данных позволил непосредственно определить количественную меру осмысленности жизни женщин с репродуктивными расстройствами. Наряду с

Таблица 1

Средние значения смысло-жизненных ориентаций

Шкалы	Средние значения в баллах
сумма (общий индекс осмысленности жизни)	111,7 ± 13,2
субшкала 1 (цели)	35,9 ± 4,4 *
субшкала 2 (процесс)	32,4 ± 4,7
субшкала 3 (результат)	28,8 ± 3,4 *
субшкала 4 (локус контроля — Я)	23,2 ± 3,1 *
субшкала 5 (локус контроля — жизнь)	32,6 ± 5,5

* — результаты выше нормативных.

общим показателем осмысленности жизни были проанализированы еще пять субшкал. Три из них отражают конкретные смысло-жизненные ориентации: субшкала 1 — цель в жизни (ее осмысленность и направленность), субшкала 2 — процесс жизни (ее эмоциональная насыщенность, осмысленность, интерес к жизни), субшкала 3 — результативность жизни (удовлетворенность самореализацией). Эти три категории соотносятся с будущим (цель), настоящим (процесс) и прошлым (результат). Субшкала 4 характеризует внутренний локус контроля, общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен; субшкала 5 отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

В ходе анализа данных были выявлены показатели выше нормы по субшкале 1 (цели), субшкале 3 (результат) и субшкале 4 (локус-контроля — Я). Результаты свидетельствуют о том, что группа исследуемых женщин характеризуется высокой целеустремленностью. Вероятно, это подразумевает стремление благополучно завершить период беременности, несмотря на репродуктивные расстройства, и включает постановку целей на послеродовой период жизни женщины и ребенка. Отмечается высокая оценка исследуемыми женщинами пройденного

жизненного этапа и ощущение его продуктивности и осмысленности. Кроме того, полученные данные указывают на представление женщины о себе как о сильной личности. При этом она обладает достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими представлениями о смысле жизни и со своими целями. Вероятно, это также связано со стремлением женщин, имеющих репродуктивные расстройства, принимать непосредственное участие в организации социально-средовых условий протекания беременности, пред- и послеродового периодов.

Ценностный опросник с. Шварца (ЦО)

В ходе обследования было проанализировано 12 шкал-ценностей (1 — наслаждение, 2 — достижения, 3 — социальная власть, 4 — самоопределение, 5 — стимуляция себя к действию, 6 — конформизм, 7 — социальность, 8 — безопасность, 9 — зрелость, 10 — поддержка традиций, 11 — социальная культура, 12 — духовность), которые связаны биполярными отношениями. Всего имеется 12 пар оппонентных шкал: 4–6, 9–6, 5–6, 2–7, 1–7, 2–8, 5–8, 1–12, 2–12, 3–12, 4–10, 5–10. Анализ резуль-

Таблица 2

Меры конфликтности оппонентных шкал

Пары шкал	Конфликтные (% от общего числа группы)	Потенциально конфликтные (%)	Не конфликтные (%)
самоопределение-конформизм (4 — 6)	50	36	14
зрелость-конформизм (9 — 6)	44	36	20
самостимуляция-конформизм (5 — 6)	69	31	0
достижения-социальность (2 — 7)	75	19	6
наслаждение-социальность (1 — 7)	44	39	17
достижения-безопасность (2 — 8)	50	42	8
самостимуляция-безопасность (5 — 8)	53	33	14
наслаждение-духовность (1 — 12)	61	25	14
достижения-духовность (2 — 12)	86	8	6
социальная власть-духовность (3 — 12)	50	33	17
самоопределение-поддержка традиций (4 — 10)	56	38	6
самостимуляция-поддержка традиций (5 — 10)	52	42	6

Таблица 3

Предпочтение механизмов психических защит

Психический защитный механизм	% реализации от максимально возможного
1. проекция	47,7 ± 24,2 %
2. рационализация	42 ± 17,6 %
3. отрицание	32,7 ± 17,7 %
4. компенсация	29 ± 20,1 %
5. гиперкомпенсация	28,3 ± 18,1 %
6. регрессия	26,3 ± 19,4 %
7. вытеснение	22,5 ± 16,3 %
8. замещение	13,8 ± 14,5 %

татов выявил преобладающие ценностные конфликты у беременных женщин.

Исходя из данных таблицы, видно, что наиболее часто встречающимися конфликтными парами жизненных ценностей у женщин с репродуктивными расстройствами являются следующие: 2–12 и 2–7. Это конфликт между желанием достижений (социальное признание, успех, честолюбие, богатство) с одной стороны, а с другой – высокой социальностью (справедливость, честность, альтруизм, незлопамятность) и стремлением к духовности (преобладание духовных интересов над материальными, внутренняя гармония, понимание своего предназначения в жизни).

Среди часто встречающихся потенциально конфликтных пар ценностей можно выделить следующие: 2–8, 5–10. Они отражают конфликты между желанием достижений и стремлением к безопасности (здоровье, чувство принадлежности, дружба, защищенность), а также между внутренней стимуляцией себя к действию (жажда острых ощущений, переживаний, вызов, смелость, желание насыщенной жизни) и необходимостью поддержания традиций (выказывание уважения, стабильность убеждений, общественный порядок).

Полученные результаты по конфликтным ценностям отражают актуальность выбора направления самореализации для беременных женщин в пользу либо профессиональных достижений (ценности «достижений» и «стимуляции себя к действию»), либо успешного протекания и завершения периода беременности (ценности «безопасности», «поддержания традиций», «духовности», «социальности»).

Примечательно, что наименее конфликтной является такая пара ценностей, как «зрелость / конформизм», что подразумевает выбор между индивидуальным пониманием своего предназначения в жизни и подчинением воле других людей, социальным нормам. Возможно, это связано с выбором между самореализацией в сфере материнства и самореализацией в профессиональной сфере.

Опросник Плутчика-Келлермана-Конте

В ходе анализа результатов было получено следующее распределение психических защитных меха-

низмов по проценту реализации от максимально возможного.

Результаты свидетельствуют, что наиболее предпочитаемыми психическими защитными механизмами у беременных женщин являются проекция, рационализация и отрицание. С помощью проекции чувства и мысли, воспринимаемые женщиной как неприемлемые, локализуются вовне, становясь как бы вторичными. Рационализация помогает преодолеть конфликтную ситуацию посредством создания логических и благовидных обоснований поведения, переживаний, истинные причины которых не могут быть признаны из-за угрозы потери самоуважения. При отрицании информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. По группе обследованных женщин эти защиты реализуются на 47,7; 42 и 32,7 % соответственно от максимально возможного значения.

Наименее всего беременными женщинами используются такие защитные механизмы, как замещение и вытеснение. При замещении подавленные эмоции могли быть направлены на объект, представляющий меньшую опасность или более доступный, чем вызвавший эти отрицательные эмоции. При вытеснении импульсы, воспринимаемые женщиной как неприемлемые, имеют возможность стать бессознательными. Реализация этих защит составила 22,5 и 13,8 % соответственно.

Таким образом, среди женщин с репродуктивными расстройствами наблюдается сочетанное использование как зрелых, так и примитивных механизмов психической защиты.

Тест копинг-стратегий Р.Лазаруса

При анализе результатов было выявлено следующее распределение поведенческих копинг-стратегий совладания с тревогой по проценту их реализации от максимально возможного.

Исходя из данных таблицы, наиболее предпочитаемыми беременными женщинами копинг-стратегиями являются планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки и положительная переоценка ситуации. Это подразумевает, что в ситуации стресса активность

Таблица 4

Предпочтение копинг-стратегий среди обследованных женщин

Выборка	% реализации от максимально возможного
1. планирование решения проблемы	$70 \pm 13 \%$
2. поиск социальной поддержки	$69,5 \pm 17,4 \%$
3. положительная переоценка ситуации	$63,4 \pm 15,5 \%$
4. самоконтроль	$61,3 \pm 16 \%$
5. принятие ответственности	$61,2 \pm 17 \%$
6. конфронтационное поведение	$52,6 \pm 17 \%$
7. бегство-избегание	$50,9 \pm 13,7 \%$
8. дистанцирование от проблемы	$45,2 \pm 18,1 \%$

направляется на поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки со стороны. При этом наблюдается стремление женщин аналитически подойти к сложившейся проблемной ситуации, найти в ней положительные стороны и возможности для личностного роста.

Среди наименее используемых поведенческих стратегий совладания отмечаются дистанцирование от проблемы и бегство-избегание. При этом усилия направляются на отделение от ситуации с целью уменьшения ее значимости.

Таким образом, мы видим, что в ситуации стресса активность женщин с репродуктивными расстройствами направлена как во вне (поиск помощи со стороны других людей), так и на самих себя (планирование решения проблемы и создание положительного настроя в ситуации фрустрации), что является гармоничным сочетанием защитных копинг-стратегий.

Статистический анализ

1) использование механизма психической защиты по типу регрессии связано с нарастанием выраженности тревоги ($r = 0,43$; $p < 0,05$), использованием копинга «бегства» в ситуации стресса ($r = 0,40$; $p < 0,05$) и снижением общего уровня осмысленности жизни ($r = -0,35$; $p < 0,05$) — это может проявляться в тенденции к инфантилизации при возникновении конфликтных ситуаций у женщин, имеющих репродуктивные расстройства (однако данный механизм защиты менее других используется обследованными женщинами);

Проявления тревоги беременных женщин связаны:

2) со снижением осмысленности жизни ($r = -0,52$; $p < 0,05$) — состояние ангедонизма и представление о жизни как малоосмысленной;

3) со снижением ориентации на будущее ($r = -0,51$; $p < 0,05$) — отказ от постановки целей и планирования на будущее;

4) с ослаблением включенности в процесс жизни ($r = -0,45$; $p < 0,05$) — неспособность получать от процесса собственной жизни и своей деятельности в настоящем удовлетворение;

5) со снижением удовлетворенности достигнутыми результатами ($r = -0,49$; $p < 0,05$) — неудовлетворенность своей жизнью в настоящем и недостаточно высокая оценка уже пройденного отрезка жизни;

6) с отсутствием веры в себя ($r = -0,45$; $p < 0,05$) — отсутствие веры в свои силы, в возможность сознательно контролировать события собственной жизни, выраженное ощущение фатализма;

7) с дезактуализацией конфликта между стремлением к достижениям, с одной стороны, и высокой социальной ответственностью ($r = -0,41$; $p < 0,05$), стремлением к безопасности ($r = -0,32$; $p < 0,05$), с другой. Вероятно, тревога во время беременности у женщин, имеющих репродуктивные расстройства, была обусловлена проблемами, связанными с отказом женщин от личных достижений, активной профессиональной самореализации и с приоритетом высокой социальной ответственности и стремления к безопасности. Женщина стремилась к чувству защищенности, заботе о будущем ребенке и собственном здоровье, к установлению психологически благоприятной окружающей среды и др.

Выводы

Проявления тревоги женщин, имеющих репродуктивные расстройства, связаны:

1) со снижением осмысленности жизни и ориентации на будущее,

2) с ослаблением включенности в процесс жизни,

3) с неудовлетворенностью достигнутыми результатами,

4) с отсутствием веры в себя,

5) с отказом женщин от стремления к достижениям,

6) с приоритетом высокой социальной ответственности и стремления к безопасности.

Полученные результаты определяют мишень психокоррекционного воздействия при работе с женщинами, имеющими репродуктивные расстройства, и указывают на необходимость своевременной коррекции проявлений тревоги с целью гармонизации психологического состояния женщин и снижения риска репродуктивных, акушерских и гинекологических осложнений.

Литература

1. Купченко В.Е. Самосознание и эмоциональное состояние женщины в период беременности // Перинатальная психология и психология родительства, № 1. — М., 2008. — с. 48–59.
2. Баженова О.В., Баз Л.Л., Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка. // Синапс, № 4. — 1993. — с. 35–42.
3. Филиппова Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства // Проблемы изучения и развития личности дошкольника. — Пермь, 1995. — с. 31–36.
4. Скрицкая Т.В. Ценностные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью как показатель личностного роста женщины в период беременности // Перинатальная психология и психология родительства, № 1. — М., 2006. — с. 76–82.
5. Чернова Е.П. Демографическая ситуация и репродуктивный кризис современной семьи в России: экономические и социально-психологические аспекты проблемы // Перинатальная психология и психология родительства, № 1. — М., 2008. — с. 18–28.
6. Филиппова Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал, Т. 20, № 5. — М., 1999. — с. 81–88.
7. Филиппова Г.Г. Психологические особенности ранней беременности и их влияние на развитие репродуктивного поведения // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. Материалы Российской научно-практической конференции. — М., 1996. — с. 134–136.
8. Чумакова Г.Н., Щукина Е.Г., Макарова А.А. Влияние тревожности за ребенка во время беременности на особенности материнского поведения и отдельные состояния ребенка в период младенчества // Перинатальная психология и психология родительства, № 1. — М., 2006. — с. 85–91.

Исследование проведено при поддержке гранта Президента РФ № МД-4860.2009.7.

Исследование взаимосвязи социальных установок и ценностных ориентаций нормативных и девиантных подростков

Ощепков А.А., аспирант; Калинин И.В., кандидат психологических наук, доцент
Ульяновский государственный университет

Постановка проблемы

Подростковый возраст является переходным периодом развития человека, наполненным множеством противоречий, возрастных конфликтов, преломлением в самосознании. В этот период складывается своеобразное отношение между ребенком и средой, так называемая социальная ситуация развития, обуславливающая динамику психического развития в подростковом возрасте [3]. В рамках подросткового возраста перестраиваются отношения ребенка к миру и к себе, развивается процесс самосознания и самоопределения [4]. Однако формирование психики подростка связано с множеством проблем, в числе которых — проявление различных форм девиантного поведения.

Девиантное поведение, различаясь как по содержанию и целевой направленности, так и по степени общественной опасности, может проявляться в различных формах — от нарушений морали, незначительных поступков до тяжких преступлений. Девиантные проявления выражаются не только во внешней, поведенческой стороне; к развитию девиантного поведения ведет деформация ценностно-нормативных представлений, то есть система внутренней ре-

гуляции. Среди девиантных проявлений выделяется так называемый докриминогенный уровень, когда подросток еще не стал субъектом преступления, и его девиации проявляются на уровне мелких нарушений правил поведения, в употреблении алкогольных, наркотических средств, разрушающих психику. Девиации, выражающиеся в преступных действиях, представляют более серьезную общественную опасность. Заметное неблагополучие у девиантных подростков выявляется в системе межличностных отношений в семье, в школе, на улице [2]. Все это свидетельствует о том, что девиантное поведение является результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах. Нарушения внешних социальных связей тесно связано с деформацией внутренней поведенческой регуляции — ценностных ориентаций и социальных установок.

Явление социальной установки остается в центре внимания психологии не один год, хотя этот интерес постоянно колеблется — то возрастая, то убывая. Возможной причиной такого положения дел является сама природа феномена социальной установки (его способность проявляться в самых различных сферах психической организации человека), так и закономерности развития пси-

хологии как науки. Сегодня наряду с дифференциацией психологического знания, происходит и систематизация психологических идей на философском уровне, что ведет к переосмыслению наработанного материала [5].

По проблеме установки написано огромное количество работ, проведено множество эмпирических исследований — от глобальных исследований Ховланда в Йельском исследовательском центре [12] до изучения религиозных фанатиков Фестингером [11]. Известны работы по проблеме установки Г. Олпорта [10], М. Рокича [13] и многих других. П.Н. Шихирев предостерегает социальной установке роль центрального объекта в будущих психологических исследованиях [9].

Не вдаваясь в анализ огромнейшего количества работ по изучению феномена социальной установки, хотелось бы акцентировать внимание на самых важных с точки зрения понимания аттитюда. Прежде всего, поворотным пунктом в понимании аттитюда с позиций социальной психологии является предложение конструкции аттитюда У. Томасом и Ф. Знанецким как «ценность» + «отношение к ценности». У. Томас и Ф. Знанецкий определили аттитюд как «психологический процесс, рассматриваемый в отношениях к социальному миру и взятый прежде всего в связи с социальными ценностями» [9, с. 100]. В свое время А.Г. Асмоловым было замечено, что социальная установка «обусловлена пониманием ценности как социального объекта, имеющего значение для индивида» [1, с. 145] или, иначе, социальная установка описывает взаимодействие индивида и общества, в котором общество представлено социальной ценностью, а индивид — отношением к этой ценности.

Данная позиция для нас существенна и позволяет, во-первых, рассматривать вопрос о двойственности природы социальной установки — со стороны окружающего мира и со стороны индивида, и, во-вторых, вопрос об отношении к ценностям общества, которое в каждом конкретном случае обосновано потребностями индивида. В этом смысле, двойственность природы социальной установки позволяет ей быть регулятором социального поведения и деятельности индивида в обществе. На этой основе нами была выдвинута гипотеза о взаимосвязи системы социальных установок и ценностных ориентаций подростков, как основы регуляции их поведения, влияющей на проявление тех или иных форм поведения, в т.ч. и девиантных.

Учитывая вышесказанное, перед нашим исследованием были поставлены следующие задачи:

- 1) изучение значения социальных ценностей у девиантных и нормативных подростков;
- 2) исследование количественных оценок системы социальных установок подростков с девиантным поведением и подростков без девиаций в поведении;
- 3) выявление взаимосвязей систем социальных установок и ценностных ориентаций подростков;
- 4) анализ различий ценностных ориентаций личности и социальных установок подростков без отклонений в поведении и подростков с отклоняющимся поведением.

Методика

Эмпирическая часть исследования выполнена на базе средней школы №2, средней школы №6 и педагогического лицея №25 г.Димитровграда Ульяновской области. В качестве респондентов выступали школьники 9-х классов, 15–16 лет, всего 119 человек.

В исследовании использовался метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, направленный на выявление количественных оценок социальных установок личности [6]; ценностный опросник с. Шварца, ориентированный на измерение мотивационных доменов, определяющих наиболее значимые ценностные ориентиры жизнедеятельности человека [7]. Также была использована методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) (автор — А.Н.Орел), являющаяся стандартизированным тест-опросником, предназначенным для измерения склонности подростков к реализации различных форм девиантного поведения [8].

Результаты и их обсуждение

С целью анализа систем ценностей подростков с отклоняющимся поведением и подростков без отклонений нами было проведено сравнение среднегрупповых значений ценностей с использованием статистического *t*-критерия Стьюдента. При этом особое внимание уделялось значимым различиям ценностей в изучаемых группах подростков. В результате, были обнаружены статистически значимые различия значений ценностей Достижения ($t_{эмп}=2,0212$ при $p \leq 0,05$), Стимуляция ($t_{эмп}=2,0643$ при $p \leq 0,05$), Безопасность ($t_{эмп}=1,9815$ при $p \leq 0,05$) (таблица 1).

Более высокие оценки ценности достижения девиантными подростками свидетельствует о большей ориентированности на социальное признание, стремление к обладанию материальными благами, в то время как для нормативных подростков данная ценность связана с успешностью своей деятельности, выражаемой повышением личностной компетентности. Высокие оценки значимости стимуляции для девиантных подростков связаны со стремлением к острым ощущениям, поиском приключений, риска. В то же время значение ценности безопасности для девиантных подростков менее высокое по сравнению с нормативными подростками, что характеризует девиантных подростков как менее ответственных, заслуживающих доверия и, в то же время, девиантные подростки меньше испытывают чувство принадлежности, заботы окружающих.

Дальнейший наш анализ был посвящен сравнению среднегрупповых значений социальных установок подростков с отклоняющимся поведением и подростков без отклонений в поведении с использованием статистического *t*-критерия Стьюдента. С использованием метода семантического дифференциала Ч. Осгуда измерялись социальные установки подростков на соответствующие типо-

Таблица 1

Сравнение среднегрупповых значений ценностей подростков с отклоняющимся поведением
и подростков без отклонений в поведении

№ п/п	Ценности	Среднегрупповые значения		$t_{\text{эмп}}$
		нормативные	девиантные	
1.	Наслаждение	8,5500	8,2857	0,3259
2.	Достижения	23,5500	26,7710	2,0212*
3.	Социальная власть	15,5500	16,4290	0,2902
4.	Самоопределение	29,8500	28,2860	1,0293
5.	Стимуляция	14,0500	15,9430	2,0643*
6.	Конформизм	16,4000	16,1430	0,2247
7.	Социальность	35,5000	34,0000	0,7101
8.	Безопасность	31,4810	27,6230	1,9815*
9.	Зрелость	32,7500	32,0000	0,4992
10.	Поддержка традиций	17,4000	17,0000	0,2690
11.	Социальная культура	25,7500	24,4290	0,6285
12.	Духовность	21,5000	21,0000	0,3406

* – значимые различия при $p \leq 0,05$

логии с. Шварца ценности. В результате такого анализа были выявлены статистически значимые различия среди изучаемых групп подростков в социальных установках на стимуляцию ($t_{\text{эмп}} = 2,0089$ при $p \leq 0,05$), социальную справедливость ($t_{\text{эмп}} = 2,1487$ при $p \leq 0,05$), поддержку традиций ($t_{\text{эмп}} = 1,9878$ при $p \leq 0,05$).

Данные различия свидетельствуют о том, что девиантные подростки имеют меньшую установку на социальную справедливость, что в поведении выражается в их отклонении от искренних, честных отношений. Также в своих отношениях с друзьями девиантным подросткам присуща меньшая установка на преданность, приверженность группе. С другой стороны, более сильная установка

у девиантных подростков на поддержку традиций говорит о том, что они продолжают почитать своих родителей, старших людей, высказывая почитание к традициям. Стоит особо отметить установку девиантных подростков на стимуляцию, выражающая стремление к острым ощущениям, риску, которая реализуется в поведении, наполненном изменениями.

Выводы

1. Проведенный теоретический анализ показал, что социальная установка выражает определенное отношение индивида к ценностям общества. Для девиантных подростков

Таблица 2

Сравнение среднегрупповых значений социальных установок подростков с отклоняющимся поведением
и подростков без отклонений в поведении

№ п/п	Социальные установки на	Среднегрупповые значения		$t_{\text{эмп}}$
		нормативные	девиантные	
1.	Наслаждение	20,5000	20,8571	0,0675
2.	Достижения	25,4000	25,7143	0,1284
3.	Социальную власть	12,8500	18,7143	1,0069
4.	Самоопределение	22,1500	22,8571	0,1767
5.	Стимуляцию	21,8520	11,6571	2,0089*
6.	Самоограничение	8,4000	12,7143	0,7812
7.	Социальную справедливость	17,4561	25,8571	2,1487*
8.	Безопасность	21,6000	23,1429	0,3165
9.	Зрелость	13,2000	11,5714	0,3088
10.	Поддержку традиций	20,9760	14,2857	1,9878*
11.	Социальную культуру	21,1500	21,5714	0,1018
12.	Духовность	24,0500	22,5714	0,4156

* – значимые различия при $p \leq 0,05$

тков, у которых происходит формирование личности, это означает особое преломление общественных ценностей в сознании, выражающееся затем в определенной направленности поведения.

2. Проведенный эмпирический анализ показал, что девиантные подростки придают большее значение ценностям достижения и стимуляции, и меньшее значение ценности безопасности. Возможно, это объясняется стремлением девиантных подростков к достижению материальной обеспеченности, уважения со стороны окружающих, поиску удовольствий, острых ощущений, в то время, как чувство принадлежности, близости с окружающими у них занижено. Система социальных установок девиантных подростков демонстрирует их низкую установку

на социальную справедливость, в то время, как поддержка традиций для них является значимой.

3. Особенно стоит обратить внимание на ценности стимуляции. Высокая значимость ценности стимуляции соответствует у девиантных подростков высокой установке на стимуляцию. Таким образом, получается, что высокая значимость стимуляции встречается с положительным к ней отношением, что, соответственно, выражается в поведении. Такое положение ценности и установки, возможно, является отличительной особенностью личности и поведения девиантных подростков, означающая их стремление к острым ощущениям, риску, поиску приключений и положительным отношением к этому, что, в свою очередь, детерминирует проявление девиаций в поведении.

Литература

1. Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия социальная установка в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1977. — 294 с.
2. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. — М.: РИЦ Консорциума «СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ РОССИИ», 1994. — 221 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М., 1968. — 464 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1972, №2. — с. 114 — 123.
5. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века: монография / Калинингр. ун-т. — Калининград, 2000. — 309 с.
6. Серкин В.П. Семантические дифференциалы // Методы психосемантики / В.П. Серкин. — М.: АспектПресс, 2004. — с. 80 — 95.
7. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / В.Б. Шапарь. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 768 с.
8. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов / В.Б. Шапарь. — Ростов н/Д.: Феникс, 2006. — 448 с.
9. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. — М.: ИП РАН, 2000. — 448 с.
10. Allport G.W. Attitudes / Handbook of Social Psychology. — Worcester: Clark University Press, 1935. — P. 798 — 884.
11. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. — Stanford, 1957.
12. Hovland C.I., Sherif M. Judgmental phenomena and scales of attitude measurement: item displacement in Thurstone scales // Journal of abnormal and social psychology. — 1952. — №47. — P. 822 — 832.
13. Rokeach M. Beliefs, attitudes, and values. — San Francisco, 1968.

*Статья подготовлена в рамках реализации ФЦП
«Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 года*

Некоторые социально-психологические механизмы формирования интеллектуально-корпоративной компетентности управления предприятием

Пасленов А.П., кандидат психологических наук

Отраслевой научно-исследовательский учебно-тренажерный центр ОАО «Газпром»

В настоящее время, более чем когда-либо раньше, признается, что управление человеческими ресурсами является решающим фактором для выживания и успеха предприятия. Работа в этой области не мыслима без всестороннего изучения психологии человека, его межличностных контактов, взаимоотношения внутри малой

группы, предприятия или транснациональной корпорации в целом.

Чем шире и глубже становится предметная область исследования психологических проблем человека, тем острее ощущается потребность в разработке цельной, последовательной теории формирования интеллекту-

ально-корпоративной компетентности личности — психологического учения о формировании личности в качестве общественно-деятельного существа. Все аспекты теории личности связаны с правильным пониманием сложного социально-психологического механизма становления человека в качестве индивида и реализации личностных потребностей в формировании интеллектуальной компетентности.

Функциональное состояние, динамика и особенности формирования интеллектуально-корпоративной компетентности управления предприятием заставляют с иных методологических позиций подойти к анализу функциональности самого процесса. Дело в том, что его функциональность определяется не только системой социально-психологических показателей, но и внутренней функциональной «исправностью». Другими словами, функциональность формирования интеллектуально-корпоративной компетентности предопределена функциональностью внутренних социально-психологических механизмов ее осуществления. Этот момент и обуславливает оптимальные последствия процесса формирования интеллектуально-корпоративной компетентности в целом. Поэтому анализ внутренних социально-психологических механизмов интеллектуально-корпоративной компетентности превращается в важную теоретическую и практическую проблему.

Однако поиск и, самое главное, обоснование таких социально-психологических механизмов практически на всем историческом пути институционализации теории интеллектуально-корпоративной компетентности, как показывает наш анализ, являлся сложной, если не сказать, трудноразрешимой проблемой. Причин тут много, как методологического, связанного с гносеологическими проблемами, так и традиционного институционалистского характера, связанного с проблемами становления и развития теории интеллектуально-корпоративной компетентности.

Под социально-психологическими механизмами формирования интеллектуально-корпоративной компетентности мы понимаем совокупность социально-психологических процессов, обеспечивающих высокий уровень интеллектуально-корпоративной компетентности.

В методологическом плане проблемы возникали всегда, когда употреблялись понятия «психологический механизм» и «функциональная зависимость». «Механизм» как внутреннее устройство, для передачи и преобразования движения, как совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо явление [1], в соединении с понятием «социально-психологический» нередко вызывал ассоциации с механицизмом, редукционистской методологией крайнего позитивизма, несостоятельность которой была доказана еще в прошлом столетии. Однако нередко забывалось то, за что критиковали механицистов, а именно, не сводимость низших форм движения материи (физической, биологической и др.) к высшим (социальной и психологической), недопустимость их

абстрактного отождествления. Как следствие, отсутствие в психологии личности достаточно релевантной и верифицируемой теории социально-психологических механизмов процесса формирования интеллектуально-корпоративной компетентности.

Выявление внутренних функциональных механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности порою затруднялось из-за абстрактного понимания функциональной зависимости. Последняя, по мнению, например, Н.А. Габриелян, не тождественна причинной связи [2] и предполагает, что явления, подчиняющиеся ей, характеризуются через определенные параметры, константы, конкретные условия, количественные законы.

Объективно-функциональная зависимость проявляется в виде законов и отношений, обладающих точной количественной определенностью, что достаточно сложно установить при изучении динамических социально-психологических феноменов. Ведь наше знание о социально-психологических процессах взаимодействия достаточно фрагментарно. Подход к исследованию функциональной взаимосвязи в системе формирования интеллектуально-корпоративной компетентности как нахождение такого угла зрения, при котором в фокусе анализа появляется не строгая математическая, а следственная зависимость, крайне редко используется в отечественной психологии и более всего распространен в функционализме. Действительно, если в качестве функции рассматриваются наблюдаемые последствия действий субъектов взаимодействия, то есть теоретическая и эмпирическая возможность анализа именно следственной зависимости. Необходимо в соответствии с требованиями структурно-функционального анализа выявить элементы структуры явления или процесса и их функциональные последствия для этого феномена. Причем элементы структуры должны быть единого для исследуемого феномена сущностного порядка. В соответствии с этой позицией мы понимаем динамические процессы, рассматривая их как «механизмы», влияющие на «функционирование» системы.

В таком подходе выполняется требование методологического единства анализа, предусматривающего исследование функциональности процесса формирования интеллектуально-корпоративной компетентности через, или посредством изучения внутренних функциональных механизмов-процессов. В таком подходе мы также находим связующий мост между функциональным анализом и установлением внутренних причинно-следственных связей в процессе формирования интеллектуально-корпоративной компетентности.

Психологическая теория интеллектуально-корпоративной компетентности, во многом обязанная своим становлением психологии и социальной психологии, зачастую решала проблему поиска и анализа механизмов ее формирования на чужом теоретико-методологическом поле. В психологическую теорию, далеко не всегда обоснованно, включались различные социальные, педагогические фун-

кциональные и др. механизмы. Например: культурно-эволюционного накопления — «генно-культурной коэволюции» (социобиология Э.Уилсона); игра как механизм выработки социальных свойств (Г. Блумер, Дж. Морено); внушение, подражание, «изобретение», «оппозиция» (Г. Тардт); «социального научения», отражающий процесс распространения знаний в обществе посредством «экстернализации», «объективации» и «интериоризации» (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман и др.).

Такое обилие функциональных механизмов процесса формирования интеллектуальной компетентности дополняется поиском некоторых механизмов так называемого фазового динамического характера, которые предполагают формирование интеллектуальной компетентности с учетом корпоративного аспекта функционирования конкретного предприятия. К ним относятся — механизмы адаптации и интериоризации. Первая означает приспособление индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, складывающимся на различных уровнях жизнедеятельности общества, к социальным группам и социальным организациям, социальным институтам, выступающим в качестве среды его жизнедеятельности. Процесс адаптации — это первая фаза формирования корпоративности интеллектуальной компетентности. Вторая ее фаза, интериоризация, — процесс включения социальных норм и ценностей производственной организации в когнитивную сферу личности во внутренний мир человека [3]. В ходе усвоения (интериоризации), отмечает некоторая часть психологов [4], складывается система внутренних регуляторов поведения, которые идут в контексте корпоративной культуры управления. Вместе с тем, как справедливо замечает Б.Ананьев, стадии или фазы процесса формирования интеллектуальной компетентности теснейшим образом связаны с механизмами, посредством которых осуществляется цепь непрерывных преобразований индивида в личность [5].

Еще на один из социально-психологических механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности — социально-психологическую идентификацию — обращает внимание незначительное число исследователей этого процесса [6]. Посредством социально-психологической идентификации приобретаются и усваиваются нормы, ценности, роли, способы решения управленческих задач, качества представителей тех профессиональных групп, к которым принадлежит (принадлежал, желает принадлежать) данный индивид.

Представляют интерес попытки представить образование, как один из механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности. Ведь организация, формы, методы, силы и средства этого процесса привносят в процесс формирования интеллектуально-корпоративной компетентности целенаправленность, организованность, плановость, контролируемость. Есть огромный смысл в выводе о том, что «в любом обществе обучение можно рассматривать как относительно конт-

ролируемый процесс формирования интеллектуальных способностей» [7]. Однако, опираясь на наши концептуальные положения, существуют все основания рассматривать образование как важнейшее и необходимое институциональное образование, содержательный подинститут — обучение.

Проанализировав основания, пути и способы выявления и изучения механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности на всем междисциплинарном пространстве, нам представляется важным подчеркнуть, что, во-первых, поиск таких механизмов на нынешнем этапе развития психологической теории интеллектуально-корпоративной компетентности становится важной и необходимой проблемой формирования такой теории. Во-вторых, этот поиск необоснованно затянулся в силу, прежде всего, причин институционального характера. В-третьих, назрела насущная необходимость сосредоточить внимание именно на социально-психологических механизмах процесса формирования интеллектуально-корпоративной компетентности. В-четвертых, теоретические построения должны строиться на четком методологическом фундаменте социально-психологического анализа социально-психологических механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности. Именно последнее обстоятельство заставляет нас, прежде всего, сосредоточить внимание на методологических принципах такого анализа.

Первый принцип ориентирует на поиск таких социально-психологических механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности, которые бы функционально были направлены на достижение равновесия (гомеостаза) внутри системы «личность — социальная среда». В данном случае под средой понимается комплекс сложившихся норм, традиций, корпоративной культуры, особенности функционирования производственной организации.

«Существуют процессы, — пишет известный американский социальный психолог Т. Парсонс, — которые поддерживают стабильность системы — как через внутренние структуры и механизмы, так и через взаимодействие с ее окружением» [8]. Этот принцип ориентирован на достижение базовой функциональной потребности любой системы, в том числе и производственной организации — поддержание равновесия. А значит, любой социально-психологический механизм в функциональной системе координат должен «работать» на гомеостаз. В противном случае он не является функциональным механизмом. При этом следует различать функциональность как эмпирическую характеристику реального состояния, тех последствий, которые наблюдаются в результате действия того или иного процесса, явления, и функциональность как методологический принцип, ориентирующий исследователя на поиск оптимального удовлетворения социальных потребностей системы «личность — среда».

Следующий принцип ориентирует исследователя на создание определенной теоретической конструкции, фун-

кциональной координатной сетки, системы функциональных координат, в плоскостях которой действия любого социально-психологического механизма будут функционально ориентированными. При этом понятно, что и сам процесс формирования интеллектуально-корпоративной компетентности должен быть «вписан» в эту координатную конструкцию. «Это — процесс в системе, который может быть понят как процесс взаимобмена входов и выходов между единицами (подсистемами) в системе, с одной стороны, и между системами и ее окружением при посредстве своих единиц — с другой».

Выявляемые в ходе исследования социально-психологические механизмы, с нашей точки зрения, должны быть

ориентированы на «функциональные императивы» и сосредоточены на формировании определенного уровня интеллектуально-корпоративной компетентности личности. Понятно, что нет и не может быть жесткой и однозначной привязки социально-психологического механизма к уровням интеллектуально-корпоративной компетентности. Однако сущностное содержание и направленность социально-психологических механизмов должны быть выдержаны.

Именно с таких методологических позиций нам представляется возможным поиск и анализ социально-психологических механизмов формирования интеллектуально-корпоративной компетентности в современных условиях.

Литература

1. См.: Габриелян Н.А. Интеллект как регулятор личности в групповом взаимодействии. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999. с. 12.
2. См.: Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. — М.: Политиздат. 1987. с. 525
3. См.: Егоров В.С. К понятию открытости образования // Синергетика и образование. — М., 1997. С. 100—110.
4. См.: Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. 1993.
5. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Вып. 9. С. 147—148.
6. См.: Величковский Б.М., Капица М.С. Психологические проблемы изучения интеллекта // Интеллектуальные процессы и их моделирование. — М.: Наука. 1999. с. 120—131.
7. Мудрик А.В. Воспитание как социальный институт // Вестник РГФН. 1997 №2. с. 126.
8. Парсонс Т. Функциональная теория изменения // Американская социологическая мысль: Тексты. С. 466.

Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы

Печеркина А.А., кандидат психологических наук, доцент
Уральский государственный педагогический университет

Проблема здоровья интересовала ученых с древних времен. Так, первые упоминания о нем обнаруживаются в трудах древнегреческих философов (Платон, Аристотель, Алкмеон, Гиппократ и т.п.). Но, несмотря на столь длительную историю, до сих пор остается открытым вопрос о его операционализации и определении структурных компонентов.

В последнее время все большую значимость приобретает проблематика профессионального здоровья применительно к различным видам профессиональной занятости. Но, несмотря на это, пока еще не сложилось общее мнение о том, какое содержание следует вкладывать в данное понятие.

Первоначально внимание к вопросам обеспечения здоровья работников связано с оформлением движения за научную организацию труда (НОТ). Основоположник НОТ, американский инженер Ф. Тейлор, исходил из концепции «экономического человека», рассматривая рабочего как обособленную единицу, элемент производственного процесса. По мнению автора, для индивида как работника нужна социальная природа психического и физического благополучия. Его современник Ф. Джилберт

считал, что хорошая организация труда должна рассматривать тело и душу не только в отдельности, но и в их взаимной связи. Она должна не только ориентироваться на профессиональное, умственное и нравственное развитие работников, но и формировать у них стремление к здоровому образу жизни.

Вопросы профессионального здоровья начинают активно обсуждаться в Англии в начале XX века. Так, Б. Мессиио одной из важных задач промышленной психологии считает соблюдение правил охраны труда. По его мнению, одна из главных причин несчастных случаев на производстве — переутомление работников, влекущее за собой ослабление правильности восприятия, памяти и сосредоточения внимания. Энергозатраты работника при выполнении производственных заданий должны быть совместимы с хорошим состоянием здоровья. Ф. Уоттс особое внимание уделяет организации досуга работников. Необходимо создать оптимальные духовные и физические условия для осуществления работы самого высокого качества.

В Советской России тема профессионального здоровья представителей различных профессий была представлена

в трудах В.М. Бехтерева, Ю.В. Варданяна, Э.Ф. Зеера, Е.М. Иванова, В.М. Карвасарского, В.Н. Мясищева и др.

Так, В.М. Бехтерев разрабатывал меры по сохранению и укреплению здоровья и развитию личности трудящихся, гармонизацию и оздоровление трудового процесса, гигиены труда и охраны здоровья рабочих. Первая работа в этой серии была подготовлена В.П. Кашкадамовым, который считал, что здоровье работающего человека может быть обеспечено при соблюдении общего порядка жизни, который предусматривает организацию правильного питания, соответствующие условия проживания, содержание профессиональной деятельности.

В.А. Пономаренко рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности. Основное положение в данном определении — вопрос о функциональных состояниях и, следовательно, об оценке функциональных резервов. Чем более они выражены, тем больше вероятность продления профессионального долголетия [5].

А.Г. Маклаков считает, что профессиональное здоровье — это определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность [2].

По мнению Г.С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое обеспечение профессиональной деятельности — от «входа» в профессию до «выхода» из нее.

Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается автором в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования. Данная концепция ориентирует психологию на формирование целостного и достаточно сбалансированного знания о психологическом обеспечении субъекта деятельности на всем протяжении его профессионального пути [6].

Профессиональная деятельность — важная составляющая жизни человека. Он считается здоровым, когда у него гармонично развиваются потенциальные физические и творческие силы, делающие его зрелым, работоспособным и активным членом общества.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как учитель умеет координировать свои действия, поступки, высказывания и эмоции, но и от состояния физического, психического и социального благополучия.

Учитель — это ключевая фигура учебно-воспитательного процесса, носитель знаний, образец поведения, здорового образа жизни и адекватного отношения к здоровью. В специальной литературе описано большое количество

экспериментов, позволяющих установить ряд важнейших факторов, подтверждающих, что профессиональное здоровье учителя определяется стабильностью результатов его труда, и сохраняет высокий уровень его профессионализма.

«Проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации. От здоровья педагога в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущее страны», пишет Л.М. Митина [3, с. 43].

Профессию учителя относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств. К числу причин относятся: повышенная продолжительность дня, высокая нервно-психическая напряженность и социальная ответственность. Учителя хронически перегружены и имеют высокие риски заболевания, как правило, они не имеют возможности восстановить затраченные силы и, следовательно, не в состоянии адаптироваться к возрастающему разнообразию потребностей учеников. Эмоционально перегруженный учитель, скорее всего, предпочтет знакомый круг обстоятельств и ситуаций, в которых он хорошо и действительно может хорошо обучать, но не рисковать новшествами, где результаты непонятны и плохо прогнозируемы [1].

Вышесказанное позволило сформулировать определение профессионального здоровья учителя, под которым мы понимаем состояние организма, при котором он способен сохранять и активизировать эмоциональные, когнитивные, мотивационные, рефлексивные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности работника во всех условиях и на всех этапах протекания профессиональной деятельности [4, с. 165].

Также следует учитывать тот факт, что условия деятельности оказывают значительное влияние на профессиональное здоровье учителя.

Современный этап развития российского образования характеризуется переходом к инновационному развитию, основные направления которого изложены в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В условиях реализации данной инициативы существенно возрастают нагрузки на учителя. Это обусловлено, прежде всего, тем, что внедрение инноваций сопряжено с возникновением сопротивления со стороны педагогического коллектива, причина которого лежит в непонимании и как следствие — недовольстве учителей. Это приводит к возрастанию эмоционального напряжения, приводящему к эмоциональной изношенности; увеличению информационной и интеллектуальной нагрузки, вследствие необходимости постоянного повышения квалификации и развитию профессиональной компетентности. Все это усугубляется консерватизмом, возникающим за долгие годы работы в школе. В итоге к концу учебного года многие педагоги ощущают психологический дискомфорт, усталость, опустошенность, раздражитель-

ность, чувство нереализованных возможностей, социально-профессиональное одиночество и т.п., что является характерными признаками изменения профессионального здоровья личности.

Это позволило в качестве симптомов нарушения профессионального здоровья учителя выделить следующие:

- негативный субъективный статус, который проявляется ухудшением самочувствия, повышением артериального давления, снижением уровня профессиональной активности, снижением интереса к инновациям, сопротивлению им, а также в нестабильности настроения, быстрых переходах от гнева к состоянию апатии;
- наличие болевого синдрома (в том числе и психоэмоционального — «болит душа»);
- снижение или полная утрата трудоспособности, при которой у учителя нет сил для выполнения профессиональных обязанностей даже в начале рабочего дня;
- уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов (быстрая утомляемость педагога, снижение объема внимания, отказ от активных методов обучения, требующих больших психофизиологических затрат, длительный период вработываемости, снижение переносимости повышенных физических и психических нагрузок);

- проявления психологического насилия в образовательной среде (самоутверждение за счет других), проявляющееся в открытом неприятии и постоянной критике ученика; унижении его человеческого достоинства; угрозах в адрес ученика; предъявлении к ученику требований, не соответствующих возрасту или его возможностям [7, с. 266].

Таким образом, достаточно наличия выраженности у учителя 2–3 симптомов нарушения профессионального здоровья, чтобы возникли проблемы в процессе реализации педагогической деятельности, снизилось качество обучения, утратилась чуткость, внимательность и восприимчивость к интересам учащихся, а также желание помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми.

Все это приводит к необходимости разработки и адаптации программы психологической поддержки профессионального здоровья учителя. В результате можно будет говорить об активном, мобильном, проявляющем инициативу, четко осознающем свои профессиональные цели, оптимистично настроенном по отношению к инновациям учителе. Именно такой педагог способен успешно реализовать основные направления, изложенные в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Литература

1. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Дисс...канд. психол. наук. — М., 2002. 160 с.
2. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. — СПб., 1996.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. 200 с.
4. Печеркина А.А., Синякова М.Г. Профессиональное здоровье учителя: понятие, составляющие, личностные и поликультурные детерминанты // Система профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития: монография. — Новосибирск: «СИБПРИНТ», 2010. с. 149–177.
5. Пономаренко В.А. Психология жизни и труда летчика. Воениздат — М., 1992. 224 с.
6. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: «Питер», 2003. 607 с.
7. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. — № 9. 2010. с. 265–269.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 10–06–83626а/У.

Особенности понимания современной молодежью террористической угрозы

Полякова О.О., кандидат психологических наук, доцент
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева

В настоящее время проблема терроризма изучается с различных сторон. Если за рубежом исследования по психологии терроризма проводятся достаточно интенсивно, то в России они только начинают привлекать психологов. В современной отечественной психологии изучением проблемы переживания террористической уг-

розы занимаются такие авторы, как Ю. В. Быховец, В. В. Знаков, Т. А. Нестик, В. А. Соснин, Н. В. Тарабрина, Е. М. Турок, с. В. Цыцарев и др.

Психологов интересуют не столько правовые или этические, сколько психологические, личностные и социально-психологические аспекты этой проблемы. Психоло-

логия терроризма — одна из наиболее значимых отраслей современной психологической науки. Она включает в себя несколько направлений: психологию терроризма, психологию посттравматических стрессовых расстройств у людей, ставших прямыми и косвенными жертвами терактов, роль средств массовой информации в проблеме терроризма. Одним из важнейших направлений психологии терроризма является изучение переживания и понимания людьми террористической угрозы.

Под переживанием и пониманием террористической угрозы понимается субъективная оценка риска стать жертвой теракта (Ю.В. Быховец, Н.В. Тарабрина) [1].

Важными социально-психологическими характеристиками террористической угрозы как социального феномена являются, прежде всего, публичность теракта и его направленность на устрашение широких масс населения. Терроризм без широкой огласки, без открытого предъявления требований не существует. Террористы принимают в расчет общественный резонанс, вызванный их действиями, за которым следует обвинение в адрес правоохранительных и властных органов, якобы неспособных защитить граждан. Терроризм — это всегда вызов обществу. С другой стороны, терроризм — средство психологического воздействия. Его отличительной особенностью является преднамеренное создание обстановки страха, подавленности, напряженности. Сам термин «террор» переводится как «страх», «ужас». Создание обстановки страха есть выражение терроризма, проявление его сути. Его главный объект — не те, кто стал жертвой, а те, кто остался жив. Его цель — не убийство, а устрашение и деморализация живых [2].

Кроме того, современный терроризм самым тесным образом связан со средствами массовой информации, которые существенно усиливают косвенное воздействие террористических акций. Как пишут В. А. Соснин и Т. А. Нестик, «без средств массовой информации не было бы современного терроризма». Он не знает никаких границ в пространственном отношении, а имеет только политико-психологические границы. Средства массовой информации создают терроризму «виртуальное пространство», через которое можно добиться политических и психологических воздействий на реальный мир [2].

Отметим, что исследования влияния СМИ на формирование субъективного образа произошедших терактов проводятся как за рубежом, так и у нас в стране. Так, В.В. Нуркова с соавторами отмечают, что СМИ обеспечивает максимальное приближение виртуальной информации к непосредственно пережитой, так как за счет визуальных теле и фото образов она добавляет недостающий чувственный материал [3].

В. В. Знаков провел сравнительные исследования особенностей переживания и понимания террористической угрозы жителями Москвы и городов, где не было терактов — Саранска и Смоленска. Автор делает вывод о том, что, что в ментальном опыте москвичей, для которых теракты — печальная правда повседневной жизни, содер-

жится больше знаний о политических, религиозных и экономических основаниях терактов. Такие знания приводят к иному, отличному от жителей центральной России, пониманию проблем, связанных с террористической угрозой [4]. В этой связи изучение понимания террористической угрозы тех, кто знает о терактах из средств массовой информации, представляется достаточно интересным.

Так же в исследованиях В. В. Знакова установлено, что молодежь значительно больше, чем взрослое население, переживает террористическую угрозу, проявляет большую тревожность, ниже оценивает доброжелательность мира [4]. В связи с этим изучение особенностей переживания террористической угрозы именно молодежью является достаточно актуальной проблемой, связанной с решением практической задачи профилактики негативных эмоциональных и личностных последствий такого переживания.

Для выявления особенности понимания современной молодежью террористической угрозы были опрошены 90 студентов Мордовского госуниверситета, из них 50 девушек и 40 юношей. Возраст испытуемых составил 18–21 год ($M=19,7$, $Me=19$). Среди наших испытуемых не было ни одного, кого, этот теракт затронул бы лично. Несмотря на это можно предположить, что сообщения СМИ о теракте могли повлиять на переживание и понимание студентами террористической угрозы.

Цель данной статьи — проанализировать особенности понимания современной молодежью Саранска теракта как социального феномена до и после взрыва поезда «Невский экспресс» (27 ноября 2009 г.). В результате теракта 28 человек погибло и более 90 — ранено. Теракт широко освещался в средствах массовой информации.

Исследование проходило в два этапа: I — октябрь–ноябрь 2009 г., когда было опрошено 55 молодых людей в возрасте 18–21 год ($M=19,7$, $Me=19$); II — начало декабря 2009 г., в течение двух недель после взрыва поезда, когда было опрошено 35 молодых людей того же возраста ($M=19,2$, $Me=20$). Такой срок после теракта был обусловлен представлениями в психологии об убывании со временем эмоциональных реакций на посттравматические стрессовые ситуации.

Исследование включило в себя ряд методик, направленных на выявление личностных особенностей испытуемых, а также проективную методику, состоящую из неконченных предложений. Коротко отметим тот момент, что сообщения о терактах в московском метро повлияли на переживание молодежью Саранска террористической угрозы. Это проявилось, прежде всего, в повышении общего индекса переживания террористической угрозы и показателя реакции на посттравматической ситуации, повысился уровень осознаваемого предвосхищения (антиципации) опасности теракта, снизились показатели уверенности в своей способности контролировать ситуацию и происходящие события, уверенности в себе.

Терракты практически не повлияли на смысловые ориентации личности, включая, цели в жизни,

процесс жизни, результат, локус контроля жизнь, а также такие базисные установки студентов, как убеждение о минимальной роли случая в жизни человека, доброжелательность мира, самооценność, удача.

Остановимся подробнее на анализе ответов студентов на неоконченное предложение «Терракт — это...». Эта проективная методика позволила нам выделить смысловые конструкты, в которых молодежь формирует свое представление о теракте как социальном феномене. Ответы испытуемых подверглись контент-анализу, в ходе которого вначале были выделены смысловые единицы анализа (всего 15), а затем была подсчитана частота встречаемости этих единиц в ответах испытуемых двух экспериментальных групп: 1) студентов, опрошенных после взрывов в московском метро, 2) студентов контрольной группы, опрошенных до этих взрывов.

Как в контрольной группе, так и в группе, порошенной после взрывов, лидирующие позиции занимает такая смысловая единица, как «страдание невинных, убийство мирного населения»: 71,4% и 57,1% соответственно. В своих ответах студенты пишут: «Приносит огромную боль невинным людям», «Действие, направленное на применение силы для уничтожения мирного населения», «Смерть многих людей», «Жестокое нападение на невинных людей». Однако, у студентов, опрошенных после терактов, такие ответы встречаются на 14,3% чаще. Это подтверждает специфику влияния на отношение к терактам, которое оказывает на общественность средства массовой информации. Ведь в информационных сообщениях очень часто делается акцент на гибели и страданиях мирного населения, транслируются кадры с ранеными и т.д. Тогда как истинные цели террористов в репортажах СМИ практически не затрагиваются.

Это положение подтверждается также и в том, что после взрыва студенты чаще характеризуют теракт именно как событие, которое является преступлением, несущим в себе большое количество жертв, как захват заложников, взрывы домов и т.д. Например: «Это взрывы домов», «Захват заложников угрозы», «Это безжалостное отношение людей по отношению к другим, применение насилия, пыток», «Захват детей в Беслане». Можно сказать, что картинка с экрана стала представлением о самой сущности теракта. В ответах студентов после взрыва такие ответы встречаются на 14,3% чаще (34,3% и 20% в контрольной группе).

Нет неожиданности в том, что студенты после взрыва более эмоционально относятся к террористической угрозе, чем студенты, опрошенные спустя 6–7 месяцев. Такие эмоциональные оценки теракта, как, к примеру: «Кровь, слезы, боль», «Зло необъятных масштабов!», «Это страшно, страшно смотреть на окружающих тебе людей и понимать, что все зависит от случая», «Чудовищное зрелище!» выявлены у 42,3% студентов после взрыва, а в контрольной группе — у 34,3%.

Однако, когда проходят эмоции, вызванные сообщениями о теракте, отношение к террористической угрозе

несколько меняется. Так, появляются суждения о теракте, свидетельствующие о попытках понять мотивы террористов, истинную сущность события. Это видно по тому, что в ответах контрольной группы значительно чаще, чем у студентов после взрыва, обнаруживаются упоминания таких смысловых единиц, как «способ достижения собственных целей» (2,9% и 22,9% соответственно), «способ достижения политических целей» (8,6% и 22,9% соответственно), «способ борьбы с существующим устройством, идеологией» (2,9% и 5,7% соответственно), «способ самовыражения» (2,9% и 14,3% соответственно), «совершают больные люди (маньяки, фанатики)» (2,9% и 11,4% соответственно). В ответах студентов контрольной группы чаще встречаются ответы следующего содержания: «Для некоторых это единственный способ достижения цели, доказывание своей правоты, привлечение внимания общества к тому, что исповедует террорист», «Это действие, направленное на изменение порядка с использованием оружия», «Это политическая борьба, метод управления миром», «Способ подрыва государственного строя», «Это может быть для того, чтобы, например, заставить правительство вывести войска с той или иной территории», «Это маниакальная попытка человека подстроить окружающий мир под рамки своего понимания», «Совершается психически неуравновешенными больными злыми, фанатиками».

В обеих группах одинаково часто встречаются представления о том, что теракт — это серьезная проблема современного общества (по 14,3%). Студенты характеризуют теракт следующим образом: «Мировая угроза жизни людей», «Глобальная проблема, решение которой пока не найдено», «Всемирный хаос, когда все страны должны объединиться и покончить с этим раз и навсегда», «Это проблема, с которой должно бороться все общество».

Незначительно различается частота встречаемости представления о том, что теракт — это способ устрашения: в группе, опрошенной сразу после взрыва, такие ответы обнаружены у 22,9% испытуемых, в контрольной группе — у 25,7%. Студенты пишут: «Мероприятие, проводимое людьми для нарушения общественной безопасности общества», «Это беспокойство, волнение из-за террористических действий», «Действие, которое направлено на людей с целью оказания на них негативного воздействия».

Как мы уже отмечали, важной социально-психологической характеристикой терроризма является его направленность на устрашение. Однако, из 90 опрошенных студентов в целом только 48,6% в своих ответах указали на это в своих ответах. Это позволяет сделать вывод о том, что молодежь не до конца осознает истинных целей террористов.

Таким образом, проведенное исследование показало, что понимание молодежью террористической угрозы основано на эмоциональных оценках, которые значительно увеличиваются после сообщений о теракте. Кроме того, молодежь не до конца осознает истинных целей терро-

ристов. Такие выводы подтверждают особую актуальность в выработке методов психопрофилактики негативных

последствий влияния сообщений о терактах на психологические особенности молодежи.

Литература

1. Быховец, Ю. В., Тарабрина Н. В. Психологическая оценка переживания террористической угрозы (методические рекомендации)/ Ю. В. Быховец, Н. В. Тарабрина. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. — 84 с.
2. Соснин, В. А. Современный терроризм: Социально-психологический анализ/ В. А. Соснин, Т. А. Нестик. — М., Институт психологии РАН, 2008. — 412 с.
3. В.В. Нуркова, Д.М. Бернштейн, Э.Ф. Лофтус. Эхо взрывов: сравнительный анализ воспоминаний москвичей о террористических актах 1999 г. (Москва) и 2001 г. (Нью-Йорк) // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. с. 64–72.
4. Знаков, В. В. Понимание и переживание москвичами террористической угрозы/ В. В. Знаков// Вопросы психологии, 2010. — №4. — с. 64–74.

Цели и задачи экспериментальной программы формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку девушек и юношей – студентов технического ВУЗа

Седова Е.А., аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет

По результатам проведенного нами констатирующего эксперимента очевидны низкие показатели интегративной мотивации у юношей-студентов младших курсов, а также более низкая, по сравнению с юношами, выраженность инструментальной мотивации у девушек на 1–2 курсах.

На старших курсах выраженность интегративной мотивации у юношей также является более низкой по сравнению с девушками.

На младших курсах девушки лидируют в показателях относительно личностных свойств, влияющих на формирование интегративной и инструментальной мотивации (мотивация достижений, иноязычная тревожность, функциональные состояния, ответственность).

Хотя к старшим курсам наблюдается положительная качественная динамика относительно упомянутых нами личностных качеств, с нашей точки зрения, необходима дальнейшая работа над формированием у девушек и юношей выбранных нами видов мотивации обучения иностранному языку.

На формирующем этапе нами была выделена экспериментальная группа из 109 студентов (69 юношей и 40 девушек) 1–2 курсов (оставшиеся 109 студентов составили контрольную группу).

В констатирующем эксперименте приняло участие 212 студентов старших курсов, в это число входили студенты 4 и 5 курсов. Для формирующего эксперимента нами было выбрано 85 студентов 3 курса, из них 60 юношей и 25 девушек, другие 85 студентов-третьекурсников были включены в контрольную группу.

Со студентами 1–2 и 3 курсов нами был проведен лонгитюдный эксперимент. В течение двух лет нами прослеживалась динамика упоминавшихся нами ранее личностных свойств, а также динамика интегративной мотивации у юношей и инструментальной мотивации у девушек от 1–2 курсов к 3-му и от 3-го к 5-му соответственно.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована программа на иностранном языке, являющаяся дополнительной к основной рабочей программе. Программа имеет название «Юноши и девушки, вперед!» («Boys and Girls, Go Ahead!») и состоит из трех частей: «Гендер как коммуникативная интеракция людей» [1] («Gender as a Communicative Interaction of People»), «Формирование интегративной мотивации» («Forming an Integrative Motivation»), «Формирование инструментальной мотивации» («Forming an Instrumental Motivation»)

Целью данной программы является формирование и дальнейшее совершенствование интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку у девушек и юношей — студентов всех курсов. Наряду с этим, в процессе планирования экспериментальной программы, нами были поставлены задачи, которые были подразделены нами на 3 группы:

1) методические:

— дальнейшее совершенствование у девушек и юношей всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письма

— формирование у девушек и юношей коммуникативной компетенции посредством экстралингвистической

информации (прослушивание песен, просмотр фильмов на иностранном языке, привлечение аутентичного материала для дискуссий, ролевых игр и «круглых столов») с учетом всех видов речевой деятельности

— создание условий для коммуникативного образования девушек и юношей, открывающего возможности вступать в межкультурное общение, как на бытовом, так и на профессиональном уровне

2) педагогические:

— формирование у девушек и юношей ценностного отношения к окружающей действительности, к самим себе, к собственному полу и полу противоположному. И. Кант пишет: «Если бы мир состоял из одних безжизненных или отчасти из живых, но лишенных разума существ, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы хотя малейшее понятие об этой ценности» [2, с. 485]

— формирование у девушек и юношей эмоционально-эстетического отношения к странам изучаемого языка средствами лингвострановедческой информации

— формирование профессиональной ориентации девушек и юношей средствами иностранного языка, включающей в себя профессиональное просвещение (обеспечение информацией о мире профессий, возможностях профессиональной карьеры) и профессиональное воспитание, направленное на формирование трудолюбия, работоспособности, профессиональной ответственности

3) психологические

— реализация принципа сотрудничества в процессе взаимодействия между преподавателем и студентами. Сотрудничество определяется как «совместная деятельность, система активности взаимодействующих субъектов» [2] и включающая в себя распределение начальных действий и операций, обмен действиями, взаимопонимание, планирование и рефлексия [3, 4].

— учет психологических особенностей студентов в процессе организации взаимодействия между ними.

Так как наша экспериментальная программа содержит большое количество упражнений дискуссионного характера, не представляется целесообразным воспользоваться шестью правилами организации общения между учащимися (в нашем случае, студентами), сформулированными Н.Суворовой:

1) вовлечение в работу всех участников обсуждения;

2) акцент на психологической подготовке студентов. Не все студенты, пришедшие на занятия, психологически готовы к свободному выражению своей позиции, к свободному общению. Может сказаться закрепощенность, скованность, традиционность поведения. В данном случае,

необходимы разминки, поощрение участников общения за активное участие в работе (словесная похвала, хорошая или отличная отметка), предоставление студентам возможности для самореализации.

3) организация работы в небольших группах. Спецификой предмета «иностранный язык» является то, что количество обучающихся оказывается в прямой зависимости от качества обучения. Важно, чтобы каждый был услышан, каждой группе должна быть предоставлена возможность выступить по той или иной проблеме. Только при таком условии возможна продуктивная работа студентов.

4) обеспечение физического комфорта при наличии соответствующих возможностей. Аудитория должна быть подготовлена с таким расчетом, чтобы студентам было легко передвигаться и пересаживаться для работы в группах.

5) внимание к вопросам процедуры и регламента. Определенные правила поведения студентов во время дискуссии должны быть установлены изначально и, по возможности, не нарушены. Важно, чтобы участники общения относились друг к другу с уважением, не перебивали друг друга в процессе обсуждения проблемы, проявляли толерантность к позиции собеседника, уважали право каждого на свободу слова.

6) внимание к проблеме подразделения участников дискуссии на группы. Первоначально, необходимо осуществлять подразделение на основе добровольности, а затем воспользоваться принципом случайного выбора [5].

— учет гендерных ожиданий студентов. Мотивы и личностные стратегии обучения иностранному языку, выбранные студентами на констатирующем этапе, были учтены нами при подборе заданий для экспериментальной программы

— апробирование студентами гендерных ролей, образцов поведения, характерных для мужчин и женщин в той или иной социальной ситуации, как в бытовой, так и в профессиональной; поэтому разработанная нами программа содержит гендерно-ориентированные задания.

— оптимизация мотивации достижений, функциональных состояний и ответственности, снижение иная тревожности

— создание психолого-педагогических условий для перехода девушек и юношей от внешней мотивации, формирующейся посредством коммуникативных заданий на иностранном языке, к внутренней.

— формирование развитой языковой личности в процессе развития интегративной и инструментальной мотивации.

Литература

1. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии/ Пер. с английского З. Замчук, Н. Макарова, Е. Трифонова. — СПб. Ж Питер, 2007, 336 с.
2. Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1966. Т 5. С. 485.
3. Левитес Д.Г. Практика обучения. Современные образовательные технологии/ Д.Г. Левитес. — М., 1998.

4. Перевозчикова В.Н. Психологические условия развития мотивации иноязычной речевой деятельности студентов. Дис. канд. психол. наук/ В.Н. Перевозчикова., Хабаровск, 2005.
5. Суворова Н. «Интерактивное обучение: Новые подходы» [Текст]/ Н. Суворова. М., 2005.

Эмоциональный интеллект и психологическая культура личности активных пользователей социальных сетей

Середина Т.С., преподаватель

Алтайский государственный университет (г. Барнаул)

Современный человек становится свидетелем и активным участником становления информационного общества. Интенсивные информационные и коммуникативные потоки, реализуемые с помощью новейших технологий (таких как Интернет), создают мощнейшие нагрузки на психические процессы человека и его личность. Соответственно перед психологией стоит задача поиска психологических ресурсов, которые могли бы способствовать снижению данных нагрузок и оптимизации процессов саморегуляции личности. Отечественные исследователи в связи с этим обращают внимание на изучение психологической культуры личности (Т.Е. Егорова, И.В. Дубровина, О.В. Пузикова, Л.Д. Демина).

Психологическая культура личности является для науки достаточно новым понятием (впервые упоминается в работах А.А. Бодалева и Н.И. Обозова в 80е годы прошлого века). В настоящее время существует несколько подходов к исследованию данного конструкта. Так, И.В. Мотков понимает психологическую культуру личности как совокупность культурно-психологических стремлений личности и соответствующих им умений; В.В. Семикин рассматривает ее как следующий уровень развития психологически компетентной личности, освоение которого предполагает принятие гуманистических ценностей [6, с. 131]. Согласно Т.Е. Егоровой, психологическая культура личности может рассматриваться как онтологический способ бытия человека в социокультурном и природном мире, основанный на переживании единства себя с миром и реализации субъект-субъектных отношений [2, с. 97].

Исследования психологической культуры личности касаются ее функциональных ресурсов (например, роль психологической культуры в самоактуализации личности, успешности профессиональной деятельности, саморегуляции состояний тревожности), а также ее внутренней структуры и трансформации в различных условиях. Последнее направление в основном представлено работами, опирающимися на концепцию психологической культуры личности, предложенную Л.Д. Деминой и коллегами. Психологическая культура личности понимается как функциональная система, обеспечивающая информированность личности о законах психической деятельности [1, с. 12]. В ее составе выделяются ценностно-смысловой, когнитивный, рефлексивно-оценочный, интерактивный,

творческий компоненты, а также социальный и эмоциональный интеллект. Структура психологической культуры трансформируется в различных условиях бытия личности, обеспечивая ее социальную адаптацию и развитие.

Существующие на данный момент исследования (Н.А. Лужбина, 2003; Т.В. Манянина, 2010) позволяют предположить, что социальный и эмоциональный интеллект могут обеспечивать освоение личностью культурно-психологических образцов и, тем самым, развитие компонентов психологической культуры личности. Произвольно остановимся на более подробном рассмотрении эмоционального интеллекта.

Как отмечает Д.В. Люсин, «в широком смысле к эмоциональному интеллекту относят способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими» [5, с. 5]. Анализ различных концепций эмоционального интеллекта, существующих в мировой психологии, позволяет разделить их на «модели способностей» и «смешанные модели». Ряд исследователей (Дж. Мэйер, Д. Карузо, П. Сэловей) понимают эмоциональный интеллект как набор иерархически организованных способностей, связанных с переработкой информации. Данные способности объединяются в четыре «ветви»: 1) восприятие эмоций; 2) «повышение эффективности мышления с помощью эмоций»; 3) понимание эмоций; 4) управление эмоциями. Как показывают эмпирические исследования, эмоциональный интеллект (в данном понимании) оказывается взаимосвязан с кристаллизованным интеллектом и некоторыми личностными особенностями (дружелюбие, нейротизм, эмпатия, самооценка) [5, с. 13].

«Смешанные модели» достаточно разнообразны и включают в эмоциональный интеллект когнитивные, личностные, мотивационные черты (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д.В. Люсин). Исследования пока не позволяют говорить о взаимосвязи эмоционального интеллекта «смешанных моделей» с общим интеллектом, тогда как связи с личностными чертами (нейротизм, доброжелательность, сознательность, экстраверсия, открытость опыту) оказываются сильными [5, с. 10].

Д.В. Люсин предлагает понимать эмоциональный интеллект как «способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими» [3, с. 33]. В его структуре выделяются «межличностный эмоциональный интеллект»,

«внутриличностный эмоциональный интеллект», а также способности к управлению и пониманию эмоций. Эмоциональный интеллект связан с когнитивными (когнитивная сложность, когнитивный диапазон эквивалентности и др.) [4] и личностными характеристиками (такими, как представления о ценности эмоций, эмоциональная чувствительность, эмоциональная устойчивость и др.) [3].

Как отмечалось выше, исследования психологической культуры личности и эмоционального интеллекта приобретают особую значимость в контексте интенсивных коммуникаций, осуществляемых личностью в Интернете. Одними из лидеров среди коммуникативных сервисов на данный момент являются социальные сети (online social networks). Социальную сеть, как и любое другое сообщество в Интернете, можно определить как сеть участников, обменивающихся идеями и информацией. Сайты социальных сетей существенно упростили такой обмен и сделали его более интенсивным. Личные странички участников («профили») содержат в себе информацию о пользователях, фотографии, видео- и аудиозаписи, «статусы» (высказывания, отражающие актуальные состояния, мысли и др.), ссылки на другие социальные сети, в которых зарегистрирован пользователь. Политика приватности сайта позволяет регулировать степень открытости указанной информации — например, «закрывать» страницу от посторонних пользователей; для разных групп «друзей» предоставлять разную информацию; отслеживать, кто посещал страницу и др. Общение в социальных сетях осуществляется с помощью текстовых сообщений, пересылки пользователям аудиозаписей, видеороликов, картинок, фотографий и т.д.

Социальные сети поддерживаются благодаря связям между участниками двух типов: сильными и слабыми. Сильные связи предполагают множественный обмен, включающий социальное и эмоциональное содержание, они создают ощущение «социального присутствия», общения «здесь и сейчас». Аналогом этих связей являются дружеские и семейные взаимоотношения. Слабые связи базируются на «информационном» обмене идеями, фактами и т.д. Такой обмен происходит не слишком часто и может иметь односторонний порядок. Слабые связи являются более пассивными и рассчитанными на группу, тогда как сильные связи активны и осуществляются с использованием разнообразными медиасредств [9, р.161–165].

В психологии накоплен достаточно большой опыт исследования интернет-коммуникации, выделены ее основные характеристики. Ключевым атрибутом исследователи называли анонимность участников виртуального взаимодействия [7], осмысливая психологические «эффекты» сокрытия личности в общении. Однако особенность социальных сетей состоит в том, что пользователи (по крайней мере, большинство из них) позиционируют свою истинную личность. Это касается не только указания фактической информации о себе и размещения своих фотографий, но и самопрезентации в широком смысле слова [8]. В связи с этим можно обоснованно говорить, что экс-

траполяция выводов, полученных в исследованиях на других выборках интернет-пользователей (чатов, форумов, компьютерных игр и др.) некорректна, и существует объективная необходимость эмпирических исследований психологических особенностей пользователей социальных сетей.

Таким образом, цель исследования мы формулируем как выявление особенностей эмоционального интеллекта в контексте психологической культуры активных пользователей социальных сетей. Основная гипотеза состоит в предположении о том, что эмоциональный интеллект более развит у активных пользователей социальных сетей и имеет более тесные связи с другими компонентами психологической культуры личности.

Выборка представлена юношами (22,6%) и девушками (77,4%) в возрасте от 17 до 25 лет, зарегистрированными в социальной сети «ВКонтакте» (всего 132 человека). Методиками исследования послужили опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Л.А. Пергаменщика, Н.Н. Лепешинского), методика измерения компетентности социального взаимодействия (Н.М. Кодинцева), опросник ЭмИн, направленный на измерение эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин), опросник социального интеллекта СОИНТ (Н.Ф. Калина), опросник рефлексивности (А.В. Карпов), тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, с. Р. Пантеев), вопросник самоактуализации личности САМОАЛ (адаптация Н.Ф. Калина, А.В. Лазукина), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев). Шкалы данных методик соотносятся с различными компонентами психологической культуры личности.

Выделение групп «активных» и «неактивных» пользователей производилось на основе результатов иерархического кластерного анализа по методу «дальнего соседа». В первый кластер вошли 56 человек, проводящие в социальной сети от нескольких часов до часа в день, просматривающие большое количество страниц, администрирующие группы и создающие встречи («активные» пользователи). Второй кластер («неактивные пользователи») содержит 76 человек, которые посещают социальную сеть от одного раза в несколько месяцев до одного часа в день, просматривают гораздо меньше контента (по сравнению с первой группой) и неактивны в администрировании сообществ. Таким образом, активные пользователи поддерживают как сильные, так и слабые связи с другими участниками, неактивные — в основном сильные.

Сравнение средних значений шкал методики ЭмИн в группах активных и неактивных пользователей с помощью критерия Манна-Уитни показало, что существуют различия на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) по шкалам «Управление чужими эмоциями», «Контроль экспрессии», «Межличностный эмоциональный интеллект».

Активные пользователи социальных сетей чувствуют себя более способными управлять эмоциями других людей. Управление чужими эмоциями коррели-

рует с рефлексивностью ($r=0,4$), коммуникативными умениями («умение вступить в контакт с другим человеком» ($r=0,429$), «умение самому оказать сочувствие, поддержку» ($r=0,394$)), компонентами социального интеллекта — «интерес к людям» ($r=0,39$), «умение стать лидером в чужой социокультурной среде» ($r=0,494$), компетентностью социального взаимодействия ($r=0,468$). Можно назвать такое управление эмоциями других людей «активным», так как оно связано с умениями вызывать эмоции, менять их, основываясь на интересе к людям и анализе ситуации.

В группе неактивных пользователей шкала «управление чужими эмоциями» взаимосвязана с поведенческими проявлениями психологической культуры личности — автономией ($r=0,392$), спонтанностью ($r=0,578$), коммуникативным умением «реагирование на попытку вступить в контакт» ($r=0,427$), умением регулировать активность другого человека ($r=0,392$), хорошей эмпирической обучаемостью ($r=0,47$), компетентностью социального взаимодействия ($r=0,421$). Неактивные пользователи демонстрируют, скорее «реактивное» управление эмоциями других людей, которое возникает как ответ (возможно, спонтанный) на действия окружающих. Вероятно, изменение эмоций других в данном случае является попыткой отрегулировать их роль во взаимоотношениях, не дать им возможности влиять на внутренний мир и поведение респондентов, пошатнуть их автономию.

Контроль над проявлениями собственных эмоциональных реакций («контроль экспрессии») активных пользователи социальных сетей развит на низком уровне и коррелирует с терпимостью в социальных контактах ($r=0,505$). В группе неактивных пользователей контроль экспрессии выражен на среднем уровне, значимых взаимосвязей со шкалами других методик не обнаружено. Вероятно, для активных пользователей контроль экспрессии понимается, в первую очередь, как контроль над проявлениями негативных эмоций, связанных с неприятием и осуждением других людей (таких, например, как презрение, отвращение).

Межличностный эмоциональный интеллект активных пользователей социальных сетей коррелирует со шкалами, измеряющими интерактивный компонент психологической культуры личности: «положительные отношения с другими» ($r=0,393$), «автономия» ($r=0,506$), «управление окружением» ($r=0,443$), «спонтанность» ($r=0,531$). Ценностно-смысловой компонент связан с межличностным эмоциональным интеллектом через показатели «цель в жизни» ($r=0,419$), «результативность жизни» ($r=0,423$), «личностный рост» ($r=0,424$), рефлексивно-оценочный — через глобальное самоотношение ($r=0,41$). Корреляции с когнитивным

компонентом представлены через шкалу «компетентность социального взаимодействия» ($r=0,39$), с социальным интеллектом — через «умение регулировать активность другого человека» ($r=0,393$). Таким образом, межличностный эмоциональный интеллект «вписан» в психологическую культуру личности, затрагивая все ее компоненты, за исключением креативного. Это позволяет говорить, что для активных пользователей социальных сетей развитие личности тесно связано с развитием межличностных отношений, эмоциональными реакциями других людей, ценностью другого человека и его внутреннего мира.

В группе неактивных пользователей межличностный эмоциональный интеллект взаимосвязан с когнитивным компонентом психологической культуры личности, а именно со шкалами «контрпродуктивный уровень социальной компетентности» ($r=-0,392$), «компетентность социального взаимодействия» ($r=0,477$), «умение вступить в контакт с другим человеком» ($r=0,537$). Также обнаружены корреляции с социальным интеллектом — «высокая точность оценки других» ($r=0,428$), «умение противостоять групповому давлению» ($r=0,404$), «умение стать лидером в чужой социокультурной среде» ($r=0,433$), «хорошая эмпирическая обучаемость» ($r=0,42$). На основании полученных взаимосвязей можно говорить, что в группе неактивных пользователей социальных сетей межличностный эмоциональный интеллект имеет, скорее, инструментальное значение. Понимание и управление эмоциями других людей позволяет более успешно решать задачи, которые неизбежно встают перед человеком в социальном взаимодействии, противостоять давлению со стороны других людей. Межличностный эмоциональный интеллект также способствует более точной оценке других и накоплению опыта взаимодействий, благодаря чему формируются умения выступать инициатором взаимоотношений.

Таким образом, можно сделать вывод, что активные пользователи социальных сетей демонстрируют более высокий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта. Это достигается не благодаря приобретенным навыкам и опыту (как в группе неактивных пользователей), а за счет принятия ценности другого человека, его внутреннего мира, стремлении учитывать эмоции других людей в своих поступках, а также рефлексивности. Вероятно, интенсивное общение в социальных сетях позволяет личности реализовать данные ценности, чем и объясняется активность пользователей. Однако в какой-то степени справедливо и обратное — насыщенная коммуникация социальных сетей может способствовать развитию эмоционального интеллекта за счет формирования у личности представлений о ценности эмоциональных переживаний другого человека.

Литература

1. Демина Л.Д. Структурно-образующие компоненты психологической культуры преподавателя высшей школы РФ // Известия Алтайского государственного университета. — 2008. — № 2 (1).

2. Егорова Т.Е. Роль психологической культуры личности в саморегуляции тревожных состояний // Нижегородский медицинский журнал. — 2005. — № 4.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М., 2004.
4. Овсянникова В.В., Люсин Д.В. Когнитивные характеристики, связанные с переработкой эмоциональной информации. URL.: <http://www.creativity.ipras.ru/texts/ovsyannikova&lusin.pdf>
5. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. — Т.1. — 2004. — № 4.
6. Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — Т.3. — 2003. — № 6.
7. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психологический журнал. — 2002. — № 1.
8. Back M., Stopfer J., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S., Egloff B., Gosling S. Facebook Profiles Reflect Actual Personality, Not Self-Idealization // Psychological Science. — 2010. — № 21(3).
9. Renninger K. Ann, Shumar W. Building virtual communities: learning and change in cyberspace. — Cambridge University Press, 2002.

Особенности распределения и характер устойчивости позитивных установок на детей у педагогов

Скрипкина Н.В., преподаватель
Челябинский государственный университет

Актуальность исследования

От того, насколько научно обоснованы методы, способы, приемы, которыми пользуются педагоги в процессе взаимодействия со своими воспитанниками, в процессе воздействия на них не только при обучении наукам, но и при формировании ценностных ориентаций, зависит эффективность педагогической деятельности в целом. В контексте этих идей главной составляющей в педагогической профессии, на наш взгляд, является личностное отношение к детям, которое дифференцированно и может оказывать различные, часто непредвиденные эффекты на результаты обучения и воспитания детей. Полностью картину феномена «личностного отношения педагога к детям» можно получить только при изучении этого явления в системе педагогических профессиональных установок, так как его сущность составляет такая психологическая категория, как «установка». Известно, что установки на детей могут быть как положительными, так и отрицательными, иметь разную степень выраженности и устойчивости.

Термин «установка», соответствующий английскому понятию attitude, в отечественную психологическую науку ввел представитель грузинской (советской) школы Д.Н. Узнадзе (1961). Согласно его теории, установка представляет собой целостно-личностное состояние готовности, настроенности на поведение в данной ситуации и для удовлетворения определенной потребности. Сама теория установки, согласно Д.Н. Узнадзе, возникла, как попытка понять активность психического, проблемы его развития и взаимодействия с окружающим миром. Установка относится к той категории фактов действитель-

ности, которая находит возможность проявления в самых разных условиях, где только имеют место отношения [9, с. 156].

В условиях педагогической профессии важным является положительное отношение к детям (позитивная установка на детей), сигнализирующее о профессиональной компетентности педагога [1].

В «Педагогической энциклопедии» педагогическое мастерство определяется как высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей [5, с. 739]. По утверждению А.Н. Толстого, без любви к детям невозможна полноценная педагогическая деятельность [2].

Э.Фромм считал любовь искусством, требующим опыта и умения концентрироваться, интуиции и понимания, которое необходимо постигать. Любовь по Э. Фромму, — это активная заинтересованность в жизни и развитии того, к кому мы испытываем это чувство [10, с. 42].

По мнению Ситарова В.А., Маралова В.Г., любовь — одно из высших проявлений духовности человека, которая сама выступает как ценность [8].

Как отметил В.Д. Шадриков, любовь к ребенку — это, прежде всего, принятие его таким, каков он есть; любовь открывает новое измерение ученика — его индивидуальность и самооценку. Любовь к ученику порождает у педагога чувство душевного богатства, своей значимости, повышает интерес к жизни и открывает тайны педагогического мастерства [11, с. 227–229].

Следовательно, несмотря на то, что в общем перечне личностных свойств (всего 50) идеального психологического портрета педагога, любовь к детям занимает только

25 место (!), она определяет характер личностного отношения к детям [3, с. 21].

Наличие у педагога любви к детям говорит о его позитивной установке на детей и повышает эффективность педагогической деятельности. Следовательно, любовь к детям (позитивная установка на детей) является важным критерием профпригодности педагога. Более того, без любви к детям (позитивного отношения к детям) невозможно полноценное их обучение и воспитание.

Экспериментальных исследований, уточняющих специфику проявления, устойчивости и выраженности позитивных установок на детей, крайне недостаточно, чтобы ответить на многие вопросы, связанные с областью положительного личностного отношения педагогов к детям. В связи с этим данное исследование посвящено сравнительному изучению особенностей распределения и характера устойчивости позитивных установок на детей у педагогов и представителей других профессий.

В нашем исследовании последовательно решались как общие, так и специфические задачи. К общим задачам мы относим выявление наличия позитивной установки у педагогов и сравнение с наличием таковой у представителей других профессий. К специфическим задачам мы относим определение некоторых факторов, способствующих проявлению и укреплению позитивной установки на детей, как у педагогов, так и у представителей других профессий.

Методика исследования

Для определения характера установки на детей в нашем исследовании мы использовали диагностический метод — тест «СОУЛ» (система оценочных установок личности), разработанный на базе семантического дифференциала. Метод семантического дифференциала (СД) получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Популярность метода можно объяснить тем, что исследователи получили возможность определять такие интимные процессы, как отношение субъекта к миру вещей, социальному окружению и самому себе [6, с. 110–124]. Разработанный вариант теста СД — СОУЛ валиден и надежен при изучении иерархии ценностей. В нашем исследовании диагностический метод — тест «СОУЛ» позволяет обозначить структуру профессиональных ценностей (установок на детей) у педагогов образовательных учреждений и представителей других профессий [4, с. 54–65]. Тест позволил нам проективным образом исследовать различного рода установки, определить знак установки и установить степень ее выраженности и представленности в исходной выборке испытуемых. В качестве контрольных слов нами были взяты следующие слова: «солнце», «друг», «человек» — это общечеловеческие ценности (ОЦ) и «тяжелая болезнь», «враг», «слякоть» — это общечеловеческие антиценности (ОАЦ).

Поскольку в нашем исследовании предполагалось проективным образом исследовать личностное отношение педагогов к детям, мы ввели в список ценностей слова «дети», «дошкольник», «школьник», «трудный подросток». Таким образом, в линейке изучаемых нами объектов «дети», «дошкольник», «школьник», «трудный подросток», родовым понятием, символизирующим национально-культурное значение и отражающим атрибутивные характеристики объекта, является слово «дети». Исследование оценок по всем четырем объектам в родовидовой структуре «дети» позволяет нам определить характер установочного отношения к детям в исходной выборке испытуемых.

Всего в исследовании приняли участие 166 человек. Эмпирическая база исследования представлена двумя группами: в экспериментальную группу входят педагоги муниципальных образовательных учреждений г. Челябинска — $N=112$; в контрольную — представители других профессий — $N=54$. Группа «представители других профессий» исключает принадлежность к педагогической профессиональной деятельности. В нашем исследовании в эту группу входят представители торговли, пищевой промышленности, здравоохранения, ИТР и др.). Возраст респондентов составляет интервал от 21 года до 69 лет.

Анализ результатов исследования и их интерпретация

Рассмотрим показатели положительного личностного отношения к детям, полученные нами при помощи СОУЛ, в различных группах испытуемых: у педагогов ($N=112$) позитивное отношение к детям наблюдается в 49,1 % случаев; у представителей других профессий ($N=54$) — в 57,4 % случаев. Следовательно, разница между двумя группами составляет 8,3 % в пользу представителей других профессий. Средние оценки в родовидовой структуре «дети» (дети, дошкольник, школьник, трудный подросток) у педагогов находятся в интервале от + 16,75 до +5,75 баллов; у представителей других профессий — в интервале от + 16,75 до +6 баллов, то есть различия не зафиксированы.

Однако, судить об устойчивости позитивной установки на детей, возможно только выстроив вариативный ряд оценок — от весьма позитивного до слабо позитивного отношения (табл.1).

Так «весьма позитивное» отношение наблюдается у 41,82 % педагогов; «позитивное» отношение — у 52,73 % педагогов; «слабо позитивное» отношение зафиксировано у 5,45 % педагогов. Следовательно, позитивная установка на детей у педагогов носит устойчивый характер, поскольку слабо позитивных оценок наблюдается всего 5,45 %.

У представителей других профессий «весьма позитивное» отношение присутствует у 29,03 % респондентов; «позитивное» отношение — у 67,74 %; «слабо позитивное» отношение зафиксировано у 3,23 % респондентов. Следовательно, позитивная установка на детей

Таблица 1

Распределение позитивной установки на детей в двух группах испытуемых (в %)

Испытуемые с позитивным отношением к детям	Весьма позитивное (+18...+13)	Позитивное (+12...+7)	Слабо позитивное (+6...0)
Педагоги (N=55)	41,82 %	52,73 %	5,45 %
Представители других профессий (N=31)	29,03 %	67,74 %	3,23 %

у представителей других профессий, как и у педагогов, носит устойчивый характер, поскольку слабо позитивных оценок наблюдается всего 3,23 %

Таким образом, сравнение средних величин показателей установочного отношения к детям свидетельствует об устойчивости позитивных установок на детей, как в экспериментальной, так и в контрольной группе (рис.1).

Дальнейшие результаты нашего исследования направлены на решение его специфических задач. В ходе исследования мы определили некоторые факторы, способствующие проявлению и укреплению позитивной установки на детей, как у педагогов, так и у представителей других профессий. К этим факторам относятся такие социально-демографические характеристики респондентов, как их возраст, семейное положение и родительский опыт (наличие в семье детей).

Для установления влияния возрастного фактора на характер установочного отношения к детям мы условно разделили группы испытуемых на следующие возрастные подгруппы:

1. 21–30 лет;
2. 31–40 лет;
3. 41–50 лет;
4. От 51 года и выше.

Анализ результатов исследования показал, что положительное отношение к детям чаще проявляется у педагогов

в возрасте от 21 года до 30 лет (31 %) и реже у педагогов старше 51 года (16 %) (рис.2).

У представителей других профессий, как и у педагогов, чаще всего позитивное отношение к детям наблюдается в возрасте от 21 года до 30 лет (45 %). Реже всего позитивные установки на детей встречаются у респондентов в возрасте от 41 года до 50 лет (рис.3).

Благодаря сравнению показателей взаимосвязи установочного отношения к детям и возраста испытуемых, мы обнаружили благоприятный возрастной интервал, способствующий наибольшему проявлению позитивных установок на детей — это интервал от 21 года до 30 лет. Этот феномен выражается не только в частоте встречаемости у респондентов в возрасте 21 года — 30 лет позитивных установок на детей, но и в определении периода благоприятствования формирования и переформирования установок. Таким образом, уточнение фактора возраста способствует возможностям формирования позитивных установок на детей.

Для определения влияния таких факторов, как семейное положение и наличие родительского опыта, на проявление позитивных установок на детей у испытуемых мы проанализировали следующие экспериментальные данные (табл.2).

Обработка результатов с применением ϕ^* критерия Фишера показала, что среди незамужних педагогов

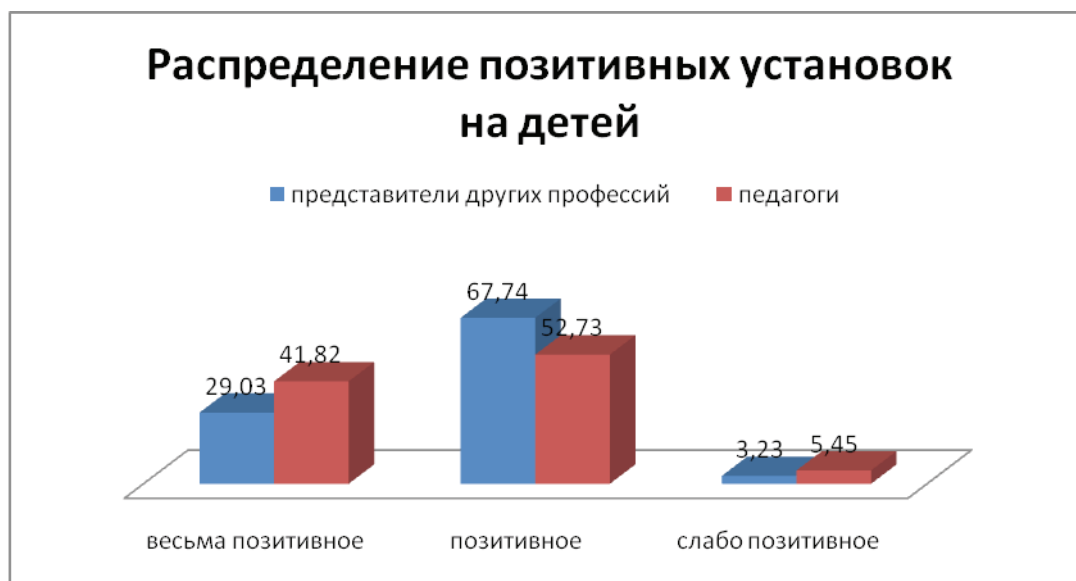


Рис.1. Вариативность позитивных установок на детей у педагогов и представителей других профессий



Рис. 2. Взаимосвязь позитивного отношения к детям и возраста педагогов

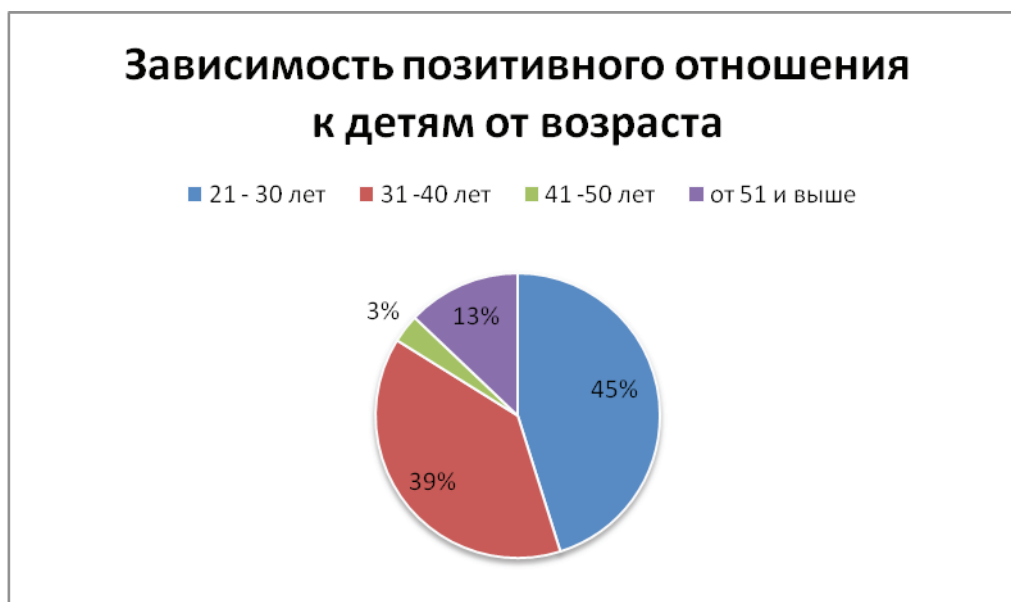


Рис.3. Взаимосвязь позитивного отношения к детям и возраста представителей других профессий

гогов больше лиц с отрицательной установкой на детей, чем с положительной установкой ($\varphi^* = 1,89$, $p = 0,029$) [7, с.158–164]. Следовательно, незамужнее положение отрицательно сказывается на формировании у педагогов положительной установки на детей. По наличию-отсутствию родительского опыта и проявлению у педагогов позитивных установок на детей значимых различий между педагогами с позитивной установкой на детей и педагогами с негативной установкой на детей не выявлено ($\varphi^* = 0,376$). Между тем, среди педагогов с позитивным отношением к детям замужем — 78,2 %, имеют своих детей — 87,3 %.

Анализ экспериментальных данных в группе представителей других профессий не показал значимых раз-

личий между респондентами с положительной установкой на детей и респондентами с отрицательной установкой на детей по фактору «семейное положение» ($\varphi^* = 0,77$). Однако, по фактору «родительский опыт» различия достоверны ($\varphi^* = 1,64$, $p \leq 0,05$). Следовательно, у представителей других профессий, имеющих своих детей, больше лиц с положительной установкой на детей, чем с отрицательной установкой. Среди представителей других профессий с позитивным отношением к детям замужем — 41,9 %, женаты — 22,6 %, имеют своих детей — 70,97 %.

Таким образом, такие факторы как семейное положение и родительский опыт уменьшают возможность проявления у испытуемых отрицательных установок на детей и увеличивают возможность проявления позитивных установок.

Таблица 2

Показатели установочного отношения к детям в зависимости от семейного положения
и родительского опыта испытуемых

Знак установки на детей в экспериментальной (1) и контрольной группе (2)		Кол-во респондентов	Семейное положение		Наличие детей	
		Всего человек	Замужем – женат	н/замуж – холост	Есть	Нет
Положительная установка	1	55	43	12	48	7
	2	31	22	9	24	7
Отрицательная установка	1	57	30	27	44	13
	2	23	14	9	13	10

тивных установок. Так, среди педагогов с позитивным отношением к детям большая часть замужем (78,2 %) и воспитывает детей (87,3 %). Такая же тенденция наблюдается у представителей других профессий, где замужних/женатых респондентов с позитивной установкой на детей насчитывается 64,5 % и 70,97 % воспитывают своих детей.

Относительно всей выборки испытуемых (экспериментальной и контрольной групп – N = 166) выявлены значимые различия по факторам семейное положение и родительский опыт. Доказано, что у замужних/женатых респондентов положительных установок на детей больше, чем у незамужних/неженатых ($\phi^* = 2,81$, $p \leq 0,001$). А наличие родительского опыта у респондентов способствует увеличению положительных установок на детей ($\phi^* = 1,94$, $p = 0,026$).

В результате сравнительного изучения проявления позитивных установок на детей у педагогов и представителей других профессий, сделаны следующие **выводы**:

Сопоставление показателей установочного отношения к детям в двух группах испытуемых показало преимущественное значение позитивных установок на детей у представителей других (непедагогических) профессий.

Выраженность позитивных установок на детей колеблется в интервале от + 16,75 до +5,75 баллов. Позитивная установка на детей носит устойчивый характер поскольку «слабо позитивное» отношение (+6..0) наблюдается в 5,45 % случаев у педагогов и в 3,23 % слу-

чаев у представителей других профессий, то есть не превышает 10 % уровня.

Существует возрастная специфика проявления позитивных установок на детей. Обозначен возраст испытуемых, наиболее чувствительный, как для увеличения показателей проявления позитивных установок на детей, так и для их успешного формирования. Важным для нас является тот факт, что влияние фактора возраста на проявление позитивных установок на детей в группе педагогов, несущественно (в отличие от аналогичных показателей в группе представителей других профессий).

Результаты исследования демонстрируют положительное влияние семейного положения и наличия родительского опыта на увеличение позитивных установок на детей, как у педагогов, так и у представителей других профессий. Следовательно, такие факторы как семейное положение и родительский опыт уменьшают возможность проявления у испытуемых отрицательных установок на детей и увеличивают возможность проявления позитивных установок на детей.

Таким образом, установление и объяснение причин проявления позитивных установок на детей позволит разработать рекомендации и программы их формирования у разных по профессиональной принадлежности категорий испытуемых. Особую важность данные программы будут иметь в педагогической профессии, поскольку здесь любовь к детям (позитивная установка на детей) является базовой характеристикой педагогического мастерства.

Литература

1. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2007. — 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
2. Ломунов К., Жизнь Л. Толстого, М., 1981
3. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994, с. 21.
4. Панасюк А.Ю. Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования // Психологический журнал. — 1992. — Т.13. — № 3. — с. 54–65.
5. Педагогическая энциклопедия. М.: Сов. Энциклопедия, 1965. Т.2., с. 739.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. -М.:Изд-во МГУ, 1997.-399 с. с. 110–124.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: ООО «Речь», 2004. — 350с., ил.
8. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений. / Под ред. В.А. Сластелина. — М., 2000. — 216с.

9. Узнадзе Д.Н. Теория установки. — Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.
10. Фромм Э. Искусство любить: Исследование и природа любви. М., 1990, с. , 42.
11. Шадриков В.Д. Способности человека. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж; НПО «МОДЭК», 1997. — 288с., 227.

Психологические особенности формирования нравственной ответственности подростков в семьях учителей

Скрыбченко М.А.

Оренбургский государственный педагогический университет

В ситуации перестройки всех сфер современной жизни неуклонно возрастают требования к членам общества, их моральному облику. Нестабильность социальной ситуации в России, которая ведет к изменению духовно-нравственных ориентиров, смене ценностных ориентаций, определяет необходимость пристального изучения нравственного компонента развития личности.

В настоящее время искажены нравственные ориентиры, подрастающее поколение обвиняют в безответственности, аморальности, бездуховности. Поэтому проблема формирования нравственной ответственности в подростковом возрасте, на наш взгляд, является максимально актуальной.

В рамках концепции модернизации российского образования отмечена необходимость формирования деятельностной личности, значительно более самостоятельной и ответственной, чем раньше, как за самого себя, так и за всю страну, человечество. Но, безусловно, образование само по себе не является гарантом высокого уровня нравственной ответственности, так как ответственность — это качество личности, определяющее способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами. Вместе с тем, современное общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и специфическими чертами личности.

Сензитивным периодом для формирования нравственной ответственности личности выступает подростковый возраст, так как здесь закладываются основы для мировоззренческих и нравственных позиций. Но при этом, для подростка характерна нравственная неустойчивость, что в совокупности с неоднозначными требованиями общества к нравственному поведению проявляется в непоследовательности подростка, и его деятельность определяется собственными мгновенными желаниями, а не общепринятыми нормами.

Анализ психолого-педагогической литературы (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Л.М. Архангельский, Л.Б. Божович, В.Н. Мясищев, Н.А. Головкин, С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, А.Я. Розенберг, Ю.С. Стребков, А.И. Титаренко и другие), позволил нам определить, что формирование нравственной ответственности представляет собой целенаправленный и

специально организованный процесс, направленный на развитие эмоционально-волевых качеств личности, определяющих отношение к общепринятым нормам и правилам поведения.

Рассматривая психологические особенности формирования нравственной ответственности подростков в рамках структурно-функционального подхода, нами выделены следующие структурные компоненты нравственной ответственности личности — это когнитивно-смысловой (или ценностно-ориентационный, т.е. система усвоенных личностью знаний о сущности нравственно-ответственного поведения); мотивационно-потребностный (т.е. иерархия мотивов нравственно-ответственного поведения); эмоционально-деятельностный (собственно нравственное поведение и его рефлексия).

В качестве критериев формирования нравственной ответственности подростка выступают показатели каждого компонента. Так, показателями когнитивно-смыслового компонента являются: знания и представления о нравственно-ответственном поведении; знания санкций ответственности в случае нарушения ответственного поведения; ответственное отношение к общепринятым нормам и правилам поведения в обществе; личностные качества, определяющие нравственную ответственность. К показателям мотивационно-потребностного компонента относят: иерархию мотивов нравственно-ответственного поведения; направленность личности на усвоение нравственных норм и принципов, сохранение и умножение общественных ценностей, отражающая мотивы её нравственного поведения; общая мотивационная ориентация. В группу показателей эмоционально-деятельностного компонента входят: собственно нравственное поведение и поступки; оценка и контроль своего поведения и поведения окружающих, с точки зрения соответствия нормам нравственно-ответственного поведения; готовность принять санкции в случае нарушения поведения.

Спецификой формирования нравственной ответственности подростков, на наш взгляд, является наличие двух источников: специально организованный (образовательные учреждения, школы, кружки, секции, досуговые организации) и стихийный (способ воспитания в семье).

В связи с неустойчивостью морально-нравственных критериев в современном обществе, особое значение

приобретает семья как естественная среда для человека, как важный фактор социализации. Одним из важнейших аспектов в педагогической науке выступает проблема повышения педагогического потенциала семьи, условий её положительного влияния на ребенка, преодоления в ней негативных явлений, так как, именно семья обладает потенциалом для формирования нравственной ответственности подростка. Но, несмотря на многочисленные исследования, посвященные этой проблеме, педагогический потенциал семьи, пути его повышения, методика работы в этом направлении ещё недостаточно исследованы. Однако практика ощущает острую необходимость в научно обоснованных рекомендациях в этой области.

Принято считать, что педагогический потенциал семьи определяется психологической коммуникабельностью, нравственной направленностью, педагогической грамотностью родителей. В связи с этим, особый интерес заслуживают семьи, в которых родители обладают психолого-педагогическими знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях детей — семьи учителей.

Традиционно учительская семья выступает как носитель фундаментальных духовно-нравственных ценностей, имеет мощный педагогический потенциал. Однако, происходящие в современной России значительные социально-экономические и социокультурные преобразования обуславливают особенно неблагоприятную эмоциональную ситуацию во многих семьях педагогов. Она связана с переосмыслением базовых ценностей, неудовлетворенностью родителей своим статусно-ролевым положением, неуверенностью родителей в будущем своих

детей, что непосредственным образом отражается как на психологическом благополучии и личностном развитии детей, так и на их отношении к родителям и к семье в целом (Михно О.С. 2007).

Так же, как показывают различные психолого-педагогические исследования, современная преподавательская семья имеет противоречивые признаки и тенденции развития. Многие родители, имея высшее образование, проектируют и поддерживают детей в осуществлении карьеры, достижениях высокого уровня образования. Но наряду с ними существуют отдельные семьи, не воспроизводящие в детях даже образовательный уровень родителей, что свидетельствует о потребности изучения исторического опыта домашнего воспитания, осознания и творческого использования педагогического потенциала преподавательской семьи (Сидорина И.А, 2002).

В связи с этим, целью нашего исследования, проводимого в г.Оренбурге и Оренбургской области в 2005—2008, стало определение психологических особенностей формирования нравственной ответственности подростков, воспитывающихся в семьях учителей. Для диагностики воспитанности нравственной ответственности подростков использовались методики «Самооценка нравственной ответственности» (Г.И. Биушкин) и метод «Незаконченные предложения», разработанный нами с целью определения сформированности когнитивно-смыслового, мотивационно-потребностного и эмоционально-деятельностного компонента нравственной ответственности.

В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы мы обнаружили, что у подростков из учительских

Таблица 1

Уровневая характеристика воспитанности нравственной ответственности подростка

Уровни	Показатели воспитанности компонентов нравственной ответственности подростка		
	Когнитивно-смысловой компонент	Мотивационно-потребностный компонент	Эмоционально-деятельностный компонент
Эмпирический	отсутствие представлений о сущности нравственной ответственности как этической ценности	отсутствие мотивации на ответственную позицию, потребности вести себя ответственно и совершать нравственные поступки	отсутствие навыков принятия ответственных решений, эмоционального удовлетворения от совершения нравственных поступков
Ситуативный	наличие абстрактных и тавтологических представлений о сущности нравственной ответственности	ситуативная позиция на ответственное поведение, низкий уровень сформированности личностной мотивации	ситуативная ориентация на нравственное поведение и отношение; внешний уровень субъективного контроля
Понятийный	сформированные представления о сущности нравственной ответственности	наличие четкой ответственной позиции и личностной мотивации на нравственно-ответственное поведение	наличие позитивного эмоционального опыта принятия нравственно-ответственных решений
Рефлексивный	четко сформированные знания о нравственной ответственности и способность их применение в новых условиях	высокая осознанность личностной мотивации на нравственно-ответственное поведение и потребность в саморазвитии	высокий уровень рефлексии; приоритетный выбор нравственно-ответственного, способа решения сложившихся жизненных ситуаций

семей нравственная ответственность проявляется на четырех уровнях: эмпирическом, ситуативном, понятийном, рефлексивном (таблица 1).

Результаты исследования показали, что у большинства подростков (48%) преобладает ситуативный уровень самооценки нравственной ответственности, когда подросток не ориентируется в жизненных ситуациях, поддается влиянию других; приблизительно равными оказались группы с понятийным и эмпирическим уровнем самооценки (25% и 22% соответственно). При понятийном уровне самооценки, человек редко страдает от «комплекса неполноценности» и лишь время от времени старается подделаться под мнения других, что в нашем исследовании отражает положительную тенденцию в воспитании нравственной ответственности подростков. Эмпирический же уровень самооценки указывает, что подростки болезненно переносят критику в свой адрес, часто страдают от «комплекса неполноценности», в связи с несформированностью внутренних нравственных критериев вообще, и нравственной ответственности в частности. Лишь у 5% испытуемых был определен рефлексивный уровень самооценки, при котором человек адекватно реагирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях.

Таким образом, большинство подростков не обладает устойчивой самооценкой нравственной ответственности, проявляя ситуативный или эмпирический уровень. Эти показатели подтвердились и результатами методики «Незаконченные предложения», где мы анализировали знания и представления о нравственной ответственности; иерархию мотивов нравственно-ответственного поведения; и собственно нравственное поведение и поступки. В результате оказалось, что представления подростков из учительских семей о нравственной ответственности отличаются размытостью и неконкретностью («нрав-

ственная ответственность — это правильное поведение в обществе», «... — это когда человек ощущает ответственность»). При этом отмечено, что 62% подростков могут совершить безнравственное поведение, «если оно не будет преступным, ради другого человека, ради веселья и шалости». И меньше половины 48% испытывают «угрызения совести, стыд» если поступают безнравственно.

В результате изучения ценностных ориентаций у подростков из учительских семей нами выделены 3 группы: подростки, у которых имелась в достаточной мере дифференцированная структура ценностных ориентаций — (16,6%); подростки, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций начинала формироваться — (56,8%); подростки, у которых дифференцированная структура ценностных ориентаций еще не сложилась — (26,6%).

Место нравственных ценностей в системе ценностных ориентаций мы определяли по приписываемому подростком рангу. В ходе анализа выяснилось, что в категории терминальных (82%) и инструментальных (91%) ценностей большинство подростков считали нравственные ценности максимально значимыми (приписывая 5 баллов). Таким образом, мы определили, что у подростков, воспитывающихся в семьях учителей, отмечается высокий уровень развития нравственных ценностей, с приоритетной ориентацией на нормативность поведения.

В итоге, даже в семьях учителей и педагогов, проблема воспитания нравственной ответственности подростков в современном обществе не решается столь однозначно. Необходимо создавать специально организованные условия, проводить групповые тренинги и индивидуальные консультации, с целью повышения педагогического потенциала семьи в воспитании нравственной ответственности подрастающего поколения.

Литература

1. Библер, В.С. Нравственность, культура, современность. (Философские размышления о жизненных проблемах) / В.С. Библер. — М.: Знание, — 1990. — Сер. «Этика», № 4. — 64 с.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. — М., 1994
3. Целуйко В.М. Психология современной семьи: Кн. Для педагогов и родителей. — М., 2004.

Психолого-педагогическая модель формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в системе «учитель-ученик»

Слепцова С. А., соискатель

Воронежский экономико-правовой институт

Поиск вариантов разработки нашей психолого-педагогической модели формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в системе «учитель-ученик» привел к пониманию того, что она должна строиться с учетом кардинальных изменений и обновлений содержания школьного обра-

зования, в результате которых происходит трансформация знаниецентристской парадигмы в компетентностную и определились новые подходы к обучению и воспитанию старшеклассников. Компетентностная парадигма, в свою очередь, включает в свое содержание цели и задачи, ведущие к развитию функциональной грамотности и

в конечном итоге — компетентности выпускников школ, которая будет способствовать их свободной самореализации, самостоятельности принятия правильных решений в быстроменяющихся жизненных ситуациях, становлению конкурентоспособности. Компетентностный подход обеспечивает развитие личностных качеств учащихся, формирование компетентностей как ожидаемых результатов образования (О.В. Вильчик, Л.И. Хабарова и др.).

Отсюда, построенная нами модель формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в системе «учитель-ученик» способствует созданию условий для развития трех ключевых компетентностей: 1) компетентности разрешения проблем и самоменеджмента; 2) информационной компетентности; 3) коммуникативной компетентности, а также «исполнительской компетенции», которую Р. Мак-Фолл определял, как способность личности успешно достигать жизненные цели в различных поведенческих ситуациях, приобретаемой в результате жизненного опыта или специальной тренировки.

Однако прежде чем переходить к конкретному рассмотрению структуры, содержания, функций модели, необходимо уточнение того, что мы подразумеваем под понятием «компетенция».

Копределению понятия «компетенция» (от лат. *competo* — добиваться) имеются различные подходы (конструктивистский подход, объяснительный, функциональный, поведенческий и целостный). В нашем же случае понятие «компетенция» относится к поведенческим областям и является уникальным, специфическим инструментом для образовательной структуры, так как — это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, конкретных стратегий деятельности), обеспечивающих преодоление трудностей в сложившейся конфликтной ситуации и конструктивное решение самой конфликтной ситуации между старшеклассником и учителем. Это круг проблем, сфера деятельности, в которой старшеклассник обладает знанием и опытом; это усвоенные стратегии успеха (поведения), ведущие к успешному взаимодействию в процессе учебной деятельности. Компетенция — это наглядно наблюдаемые области успеха, обеспеченные опытом решения жизненных ситуаций. Таким образом, перед педагогами встает задача по обеспечению и отражению становления системы личностного развития ученика в направлении коммуникативного поведения, ядром которого будет являться рефлексивное поведение.

Исходя из вышесказанного, мы выстраиваем психолого-педагогическую модель формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения с учителями (см. Схема 1) путем модульного (Л.Д. Столяренко, П.И. Пидкасистый и др.) решения поставленных задач, а также определенного синтеза различных подходов в психологии, подбирая необходимые методы, приемы, психотехники, продумывая используемые средства и выстраивая схему проведения всей работы [1] по формированию готовности старшеклассников

к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик», с учетом общепринятого в психолого-педагогической литературе положения о том, что «педагогическая деятельность представляет собой процесс бесчисленного ряда решения педагогических задач» (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, А.А. Андреева и др.). Предлагаемая психолого-педагогическая модель формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» способствует осуществлению общих идей компетентностного подхода в обучении и воспитании старшеклассников и допускает ситуационную гибкость, то есть возможность отклонения (изменения) содержательных характеристик модулей деятельности процесса формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения с учителями до 30 %; это зависит от эвентуального (исходного) уровня сформированности компонентов данной готовности.

Безусловно, на эффективность данной модели оказывают влияние внешние и внутренние факторы.

К внешним факторам относятся:

- заказ общества и государства на формирование всесторонне развитой, конкурентоспособной личности;
- наличие механизма формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»;
- системный, комплексный характер и качество инструментария.

К внутренним факторам относятся:

- потребность старшеклассников в самореализации;
- компетентность педагогов в продуктивном разрешении конфликтных ситуаций (конфликтологическая компетентность);
- потребность участников взаимодействия в оптимизации, гармонизации окружающего пространства.

Учитывая внешние и внутренние факторы, мы выявили принципы (от лат. *principium* — начало, основа) построения нашей психолого-педагогической модели процесса формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» — это: принцип научности, принцип целесообразности и принцип практической направленности. Важность учета данных принципов можно выразить словами А. Курпатова: «Принципы организуют мир, вдыхают в него жизнь, проявляя себя во всем... Принцип — не сила, не энергия, не даже закон в привычном понимании; это механизм, реализующий возможность, это способ существования возможности» [2]. А мы говорим о возможности формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения с учителями, как в процессе учебной деятельности, так и в специально созданных для этого условиях.

Моделирование процесса формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» призвано осуществлять следующие управленческие и психолого-педа-

гогические функции: целеполагание, планирование, организацию, психолого-педагогический анализ, коррекцию и формирование.

Общими критериями результативности практического применения психолого-педагогической модели процесса формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» выступают:

- качество предметно-пространственной среды в организации процесса формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»;

- осмысление необходимости формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик», ее сущности, степени информированности об основных аспектах (модулях деятельности);

- качество программно-методического обеспечения основной и вариативной (до 30 %) частей модулей деятельности по формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»;

- новый уровень развития у старшекласников компонентов готовности к преодолению ситуаций конфликтного общения с педагогами;

- процентное содержание продуктивного разрешения конфликтных ситуаций в отношениях «учитель-ученик».

Для практического применения данной психолого-педагогической модели предлагаем обзор каждого модуля деятельности по формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».

I модуль — организационно-ориентировочный — состоит из 1) теоретико-аналитического и 2) диагностико-ориентированного подмодулей.

Теоретико-аналитический подмодуль включает постановку целей и задач, определение методологического и критериального аппаратов готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» к каждому из модулей деятельности.

Диагностико-ориентированный подмодуль предполагает выборку диагностического (измерительного) инструментария, техник и методов формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».

На этом этапе производится подбор учащихся в группы (коррекционные и контрольные), их информирование.

Подбор участников желателен по принципу дополнения (О.Н. Истратова), с разными причинами конфликтного общения с учителями, в результате чего старшекласник имеет возможность наблюдать модели поведения других участников в группе, подражать социально приемлемым формам поведения и межличностного общения.

II модуль — основной (формирующий: усвоение новых знаний и способов поведения) — основной целью

его является практическое применение программы по формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» в процессе обучения учащихся в рамках элективного курса за счет вариативной части учебного плана. Пусковыми механизмами успешного применения программы выступают:

- подмодуль «с позиции учителя» — 1) стиль педагогического общения — наиболее результативным, с нашей точки зрения, можно назвать:

- а) общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом; б) общение на основе дружеского расположения; педагог играет роль наставника, старшего товарища, участника совместной деятельности (по В.А. Кан-Калику); в) общение на основе стремления педагога к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата; его нацеленность на эффективную деятельность, с поощрением инициативы и самостоятельности учащихся — модель «Менеджер» (по М. Талену);

- 2) компетентностный подход во взаимодействии с учащимися;

- подмодуль «с позиции ученика» — 1) поиск путей разрешения ситуаций конфликтного общения с учителями; 2) стремление к саморазвитию, самопознанию и дальнейшей самореализации через субъект-субъектное взаимодействие.

Здесь можно сказать, что процесс взаимодействия учителя и учащихся старших классов в специально созданных условиях способствует формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» и мотивирует их на такую форму взаимодействия, в ходе которой создаются различные ситуации общения (конфликтные и бесконфликтные), а межличностное общение подчинено общей цели и решению конкретных задач. Развитие специально созданных межличностных отношений происходит в динамике — зарождение, закрепление, зрелость, ослабление — и зависит от временного фактора, то есть от количества часов отведенных на учебно-формирующий курс. В формировании и развитии компонентов готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» немаловажную роль играет психологическое взаимодействие, включающее механизмы воздействия одной личности на другую, под которым Р.В. Овчарова имеет в виду влияние на сознание, волю, эмоции через них на поведение и деятельность человека в целом; восприятия (от лат. *receptio* — воспринимаю) — процесса обработки сенсорной информации, осознания известной материальной информации (У. Джеймс), результатом которой является отражение окружающего нас мира как совокупности предметов и событий (В.Н. Дружинин); и формирования новых знаний и способностей. Содержание перечисленных психологических механизмов взаимодействия, являющихся

рычагами в формировании и развитии уровней готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения с учителями, рассмотрено в таблице 1.

Необходимо добавить, что в решении сложных ситуаций между учителями и учащимися-старшеклассниками процесс восприятия одного человека другим играет немаловажную роль, так как в структуре общения является обязательной составной частью и составляет то, что и называют перцепцией. А.С. Макаренко писал: «Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не потому, что знает, что у вас в душе происходит, а потому, что видит вас, слушает вас». Это же подтверждает с. Л. Рубинштейн, отмечая, что на основе внешней стороны поведения мы как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его данных. Впечатления, возникающие при этом, имеют регулятивную функцию в процессе взаимодействия.

III модуль деятельности — аналитико-коррективный — на этом этапе анализируется проделанная

опытно-экспериментальная работа по формированию готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик», выявляются все «плюсы» и «минусы», вносятся изменения (коррективы).

IV модуль деятельности — обобщающий — содержанием деятельности этого этапа является заключительная обработка эмпирического материала, в ходе которой наработанный материал обрабатывается, обобщается и формулируется в виде выводов, практических рекомендаций к успешному применению данной психолого-педагогической модели процесса формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».

Для измерения успешности применения данной психолого-педагогической модели формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик» целесообразно использовать таблицу 2.

Литература

1. Андреева А.А. Стрессоустойчивость студентов и их отношение к учебной деятельности: монография. — Тамбов: изд-во ТГУ, 2010, 167 — с.
2. Курпатов А.В. Философия психологии: новая методология. — М.: ОЛМА, 2006, 431 — с.

Таблица 1

Содержательная характеристика механизмов взаимодействия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	
Механизмы воздействия	<i>Убеждение</i> — интеллектуально-эмоциональное воздействие, основанное на логике и доказательствах. Суть его — обращенность к сознанию старшеклассника, а убеждающее воздействие обращено его к индивидуальному опыту. Содержит оптимум новой информации, альтернативно в решении проблемы.
	<i>Внушение</i> — это воздействие, рассчитанное на некритическое восприятие информации и изменение настроения, понимания и поведения старшеклассника в соответствии с ним (воздействие на бессознательную сферу). Используемые виды внушения: внушение в состоянии релаксации и в сознательном бодрствовании снижение критичности восприятия и эмоциональный перенос.
	<i>Эмоциональное заражение (контагиозность)</i> — воздействие через непосредственную передачу эмоциональных состояний (чувств, эмоций) с помощью параречевых и неречевых средств (громкость, интонация, темп, ритм, тембр, жесты, мимика, движения), то есть это передача эмоционального психического настроения от учителя к ученику. Чем интенсивнее эмоции, тем сильнее эффект заражения.
Механизмы восприятия	<i>Идентификация личности</i> (от лат. identificare — отождествлять). Механизм, основанный на установлении эмоциональной связи одного человека с другими людьми, на основе чего происходит уподобление, чаще всего неосознанное, этим другим, которые становятся «значимыми другими», что приводит к усвоению социального опыта, определение ценностных ориентаций, формирование поведенческих стереотипов.
	<i>Эмпатия</i> (от греч. empatheia — сопереживание). Феномен общения, выраженный способностью человека непроизвольно переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним, то есть это эмоциональная форма восприятия и понимания другого человека, сопереживание, способность чувствовать и видеть мир как другой человек.
	<i>Рефлексия</i> (от лат. reflexus — отраженный) — логическая форма восприятия и понимания другого человека, осмысление человеком того, как он воспринимается и понимается другим человеком в процессе общения; это универсальный механизм анализа поведения и качеств человека.

Механизмы формирования новых знаний и способностей	<i>Стратегия интериоризации</i> (от лат. interior — внутренний) — образование тех или иных психических структур (образ, понятие) человека за счет присвоения внешних предметных или социальных отношений, это преобразование структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания (в рамках деятельностного подхода по с. Л. Рубинштейну), то есть переход из внешней для организма среды во внутреннюю. В результате воспроизводства ситуационной деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается и переносится во внутренний план — формируются новые знания, умения, способности и психические свойства.
	<i>Стратегия экстериоризации</i> — процесс перехода внутренних состояний во внешние, практические действия; это объективизация мысли (мысль становится не только собственным достоянием, но и достоянием других). Ситуация экстериоризации — ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и пр.), чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстериоризацию, слушающий предъявляет определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.
	<i>Стратегия проблематизации и рефлексии</i> — характеризуется как взаимодействие мыслительной деятельности старшеклассника с проблемной ситуацией под руководством учителя. Проблемная ситуация создается между эвентуальными (исходными) знаниями и новыми, между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью, между практически доступным результатом и недостаточной теоретической базой и пр. Рефлексия в этом случае направлена на поиск причины неудач и затруднений в конструктивном разрешении ситуаций конфликтного общения с учителями, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам, а затем применяется более широкий круг средств и приемов, происходит логическое обоснование, ведущее к эффективному, продуктивному общению.

Таблица 2

Модули деятельности по формированию готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»

I. Организационно-ориентировочный — теоретико-аналитический — диагностико-ориентированный
<u>Цель:</u> организация практического применения программы по формированию готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».
<u>Задачи:</u> — определить методологический аппарат, критерии оценки модулей деятельности; — осмыслить и обосновать цели и задачи II — IV модулей; — провести выборку диагностического инструментария и адаптировать к существующим условиям; — сформировать экспериментальные группы (экспериментальная, контрольная).
<u>Методы:</u> — организации и осуществления теоретико-аналитических и диагностико-ориентированных действий и операций; — гностические — осуществление мыслительных операций: проблемно-поисковые, репродуктивные (инструктаж, объяснение и пр.).
II. Основной (формирующий)
<u>Цель:</u> практическое применение программы по формированию готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».
<u>Задачи:</u> — способствовать актуализации новых форм поведения у старшеклассников; — способствовать воспитанию позитивных чувств по отношению к учителям, формированию адекватного отношения, как к самому себе, так и к другим; — способствовать расширению теоретических знаний по психологии общения и конфликтологии; — обогащение приемов общения и отработка новых стратегий поведения; — сформировать у старшеклассников компоненты готовности к преодолению ситуаций конфликтного общения с учителями; — способствовать развитию рефлексивного поведения.

<u>Методы:</u> — стимулирования и мотивации к освоению разных способов преодоления конфликтных ситуаций (формирование интереса, желания предотвращать и разрешать конфликтные ситуации, формирование долга и ответственности в учебной деятельности и пр.); — перцептивные (словесные, наглядные, аудиовизуальные, практические); — контроля и самоконтроля.		
III. Аналитико-корректировочный		
<u>Цель:</u> анализ опытно-экспериментальной работы по формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»; коррекция отклонений от заданных целей.		
<u>Задачи:</u> — оценить успешность применения программы по формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»; — провести коррекционную работу; — определить способы повышения эффективности практического применения психолого-педагогической модели по формированию готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».		
<u>Методы:</u> — логических действий (анализ и синтез, идеализация); — математической статистики; — описательной статистики; — визуализации (в виде таблиц, графиков, диаграмм).		
IV. Обобщающий		
<u>Цель:</u> Мониторинг процесса формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».		
<u>Задачи:</u> — обеспечить целостное представление о процессе формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»; — оценить эффективность моделирования процесса формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»; — систематизировать информацию о состоянии дальнейшего совершенствования процесса формирования готовности старшекласников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик».		
<u>Методы:</u> — статистическая обработка данных; — анализ и обобщение опыта; — визуализация полученного материала.		
<u>Знать</u>	<u>Уметь</u>	<u>Оценка</u>
— педагогическую психологию и педагогику; — биологические основы развития и возрастную психологию; — психолого-педагогическую диагностику; — психологию общения и коммуникативного поведения; — основы управления и педагогический менеджмент.	— планировать, организовывать и анализировать научно-исследовательскую деятельность; — организовывать коллективную познавательную и практическую деятельность; — использовать библиотечно-библиографические знания и умения; — рационально применять психолого-педагогические диагностические приемы и средства; — использовать средства коммуникации и пр.	— системное соответствие всех модулей деятельности; — программа апробирована на практике; — эмоциональная сатисфакция (удовлетворение); — достигнуты цели и решены задачи.

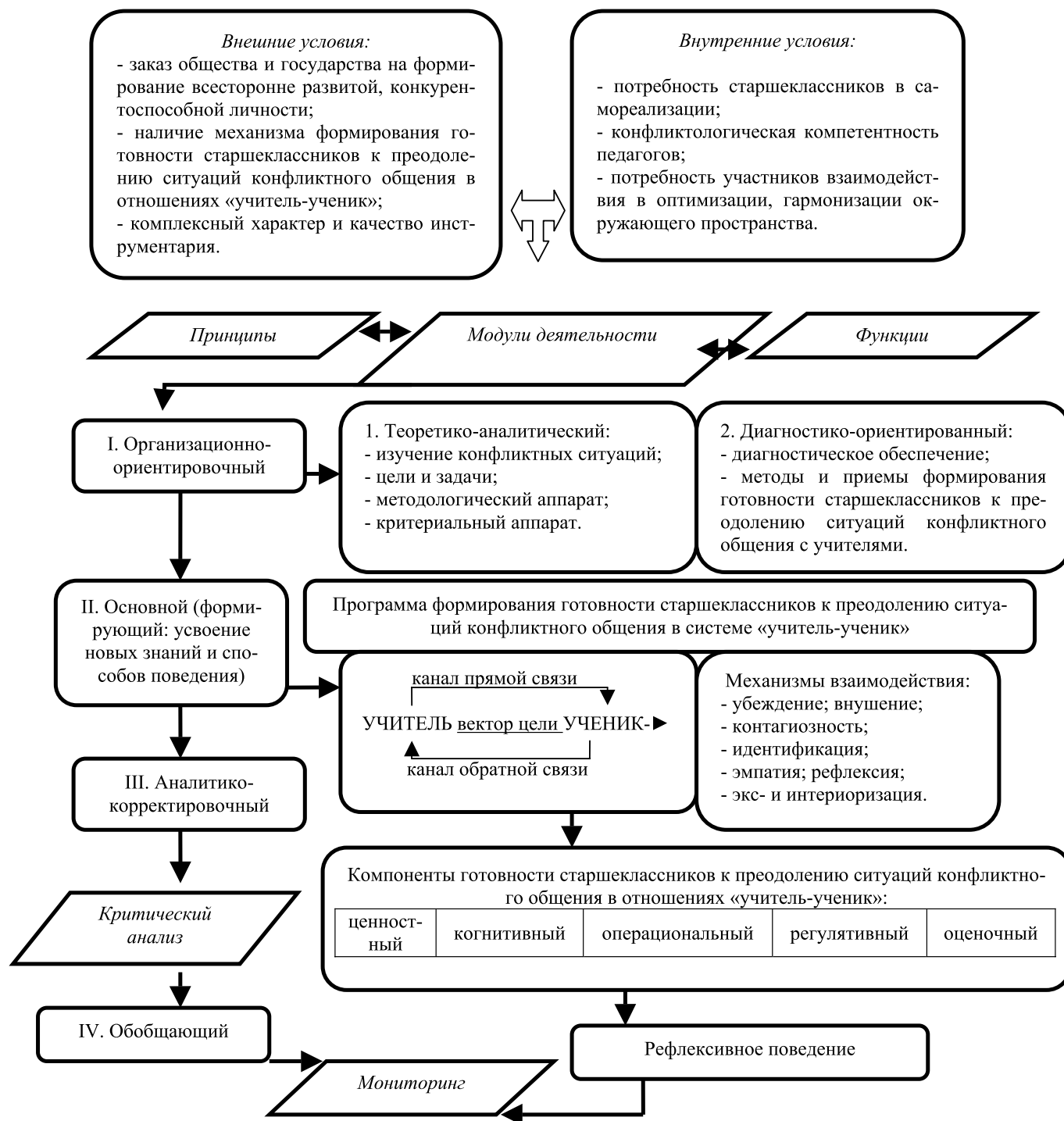


Схема 1. Психолого-педагогическая модель формирования готовности старшеклассников к преодолению ситуаций конфликтного общения в отношениях «учитель-ученик»

Аспекты субъективного отношения к процессу обучения современных студентов

Сытько М.В., соискатель

Восточно-Европейский институт психоанализа (г.Санкт-Петербург)

Процесс получения высшего профессионального образования представляет собой важнейшую составляющую социального развития, и является вариантом успешной реализации личностного потенциала современного человека. Традиционно стремление к получению высшего образования рассматривается как неперенная характеристика молодёжи, особенно это относится к жителям крупных городов — мегаполисов, которые избилуют разнонаправленными высшими учебными заведениями. Получение высшего образования — это не столько приобретение новых знаний, умений и навыков, сколько обретение перспектив, иного социального статуса, а также — формирование целого комплекса личностных изменений, включающих преобразования в ценностно-смысловой сфере и общей мировоззренческой позиции [1].

При рассмотрении аспектов обучения в ВУЗе особое внимание стоит уделять динамике личностных характеристик студентов, которая может носить стадийный характер и быть сопряжена не столько с хронологическим временем обучения, сколько с внутриличностными процессами. Таким образом, данные изменения носят гетерохронный характер, и детерминированы рядом причин.

Одним из важнейших аспектов является субъективное отношение к обучению, в частности: к своей социальной роли, к окружению, и непосредственно к высшему учебному заведению. Рассматривая феномен становления студента — как человека инкультурированного в специфическую научную среду, можно говорить об образовании как о факторе, позволяющем реализовать в той или иной степени возможности личности.

В данной статье рассматривается аспект субъективного отношения к процессу обучения у современного студенчества.

Процесс получения высшего образования составляют следующие компоненты: преподаватель (дающий знания), студент (получающий знания) и сам процесс взаимодействия между ними. Исходя из образовательных категорий, и преподаватель и студент являются одновременно как субъектами учебной деятельности, так и объектами образовательного процесса. Стоит отметить, что как таковое отношение к учебному процессу не ограничивается рамками межличностного взаимодействия студента и преподавателя, хотя оно во многом опосредованно этим аспектом.

От того какое отношение демонстрирует студент к учебному процессу во многом зависит эффективность обучения, получения новых знаний и реализация той цели, которую он преследует. При этом, как показывают результаты исследования проводимого в рамках данной про-

блемы, большинство современных студентов, обучаясь на начальных курсах (1—3) не могут однозначно ответить себе на вопрос о смысле получения образования лично для них.

Динамичное развитие современного общества обусловило трансформации, которые вызвали возникновение ряда противоречий в сфере образования. С одной стороны, сегодня складывается ситуация стремительного устаревания полученных человеком профессиональных знаний и необходимость в постоянном накоплении и обновлении информации, с другой — снижается спрос на некогда популярные специальности, что вызывает рассогласование рынка труда и рынка образовательных услуг.

Помимо реализации социально-экономических функций посредством получения высшего образования транслируются также значимые ценности и нормы, определяются дальнейшие, жизненные стратегии, следовательно, образование выступает значимым фактором социализации личности.

Различные аспекты социализации давно и широко исследуются как зарубежными, так и отечественными специалистами в рамках психологической науки. Рассмотрению этого сложного явления посвящены многочисленные теории, которые можно объединить в две большие группы: психологические и социологические. Психологические теории акцентируют внимание на становлении образа собственного «Я», самоактуализации, ведущую роль в социализации личности отводят внутренним, субъективным факторам. Социализация понимается как вхождение изначально асоциального или антисоциального индивида в общественную среду (Б.Г.Ананьев, А. Бандура, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Дж. Мид, Ж. Пиаже, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн и др.) [2].

Тема профессионального образования как фактора социализации человека отражается в трудах с. Г. Вершловского, М.Г. Рогова, В.М. Токар, Н.Э. Толстовой и др. В работах перечисленных авторов основное внимание сосредоточено на изучении мотивации, подчеркивается значимость получения высшего образования в современных условиях. При этом не учитываются особенности субъекта образования, возможности его социализации в непрерывном образовательном процессе [2].

Итак, получение высшего образования можно рассматривать как продолжение социализации личности, и как процесс, центральным элементом которого является именно отношение студента к процессу обучения.

Для оценки значимости процесса обучения применялась составленная автором работы анкета. В результате проведённого исследования было обнаружено, что важ-

ность поступления в ВУЗ для получения высшего образования оценивается студентами достаточно высокой и в начале обучения (на первом курсе), и в конце обучения (на пятом курсе). Отмечается, что в середине обучения (третий курс) наступает определённый период, который характеризуется спадом мотивации к обучению, и снижением общей активности студента.

Уверенность в возможности эффективно применять полученные знания на практике оказалась выражена в большей степени на четвёртом курсе обучения, при этом к окончанию обучения (пятый курс) она снижается. Данный факт указывает на некоторую неуверенность молодых специалистов, недостаточную убеждённость в собственных профессиональных качествах. Трудно ответить на вопрос: даёт ли такой эффект процесс образования, или скорее это детерминировано внутренними причинами.

Субъективное отношение к обучению у студентов исследовалось также с помощью проективного рисуночного теста, составленного на основании методики Т.В. Румянцевой [6]. В соответствии с предложенной инструкцией респондентам предлагалось изобразить себя и процесс своего обучения в виде двух окружностей, и расположить их в пространстве в наиболее привлекательной позиции относительно друг друга.

После анализа полученных рисунков, респонденты были распределены на три группы: «сотрудничество» в случае пересечения кругов, «включение» в случае нахождения одного круга в другом и «отдаление», в случае если круги располагались на расстоянии друг от друга. Подсчитывался процент испытуемых, представивших соответствующие изображения.

Рассмотрим основные результаты. Полученные данные позволяют констатировать что субъективное ощущение

«включения» в учебный процесс наблюдается в 17% случаев у студентов 1 курса и в 7% случаев у студентов 3 курса. В общей группе данный тип отношения выражен менее всего.

«Отдаление» наблюдается у 23% студентов 2 курса и 36% студентов 3 курса, а «сотрудничество» у 60% студентов 1 курса и 57% студентов 5 курса. Таким образом, количество студентов «отдалённых» от процесса обучения увеличивается к середине обучения (2–3 курсы), а к финалу обучения повышается количество студентов готовых «сотрудничать». То есть, понимание смысла получения образования и ощущение его значимости проявляется на последних курсах обучения. Далее оценка проходила в смешанных группах студентах, которые были выделены по критерию отношения к обучению.

Для выяснения содержания субъективного отношения к учебному процессу проводился ассоциативный тест в группах «отдалённых», «включённых» и «сотрудничающих» студентов. Студентам предлагалась анкета, составленная по типу семантического дифференциала, которая содержала эмоционально-заряженные слова. Для возможности математической обработки результатов оценка ответов проводилась по балловой системе. Полученные результаты представлены в таблице 1.

В дальнейшем подсчитывались средние значения каждой группы слов для студентов «включённых», «отстранённых» и «сотрудничающих». Полученные результаты представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, наиболее выражены эмоциональные компоненты отношения к учебному процессу (и положительные, и отрицательные) в группе студентов «включённых» в процесс обучения. «Сотрудничающие» студенты более всего ценят результативность обучения, а

Таблица 1

Ведущие признаки переживания отношения к учебному процессу

Признаки переживаний	положительные	отрицательные
Эмоциональных (эмоции и чувства)	<i>радоваться, любить, чувствовать</i>	<i>печалиться, ненавидеть, отстраняться</i>
Процесса взаимодействия	<i>давать, брать, говорить</i>	<i>молчать, скрывать, отказывать</i>
Результативности учебного процесса	<i>находить, показывать, ценить</i>	<i>терять, отвергать, отказывать</i>

Таблица 2

Основные признаки переживания процесса обучения студентами в зависимости от занимаемой ими позиции – «сотрудничества», «включения», «отдаления»

Признаки	Эмоции и чувства		Процесс взаимодействия		Результативность	
Группа	+	-	+	-	+	-
включённые	4,1	2,9	3,8	2,9	4,2	2,6
сотрудничающие	3,8	1,5	3,6	2,9	4,1	1,8
отдалённые	3,7	2,1	4,2	2,8	3,8	1,9

«отдаленные» — процесс взаимообмена.

Также, в каждой группе студентов было проведено исследование личностных особенностей (на основании методики «Темперамент-Характер» О.Н. Маноловой) [4]. На основании анализа результатов представилось возможным охарактеризовать личностный портрет респондентов исследуемых групп. Так, позитивное отношение к учебному процессу демонстрируют студенты: с высокими возможностями вербализации, с хорошим уровнем самоконтроля, достаточно высоко себя оценивающие, с чертами гипертимности и педантичности. Отстраняются от учебного процесса студенты — эмоционально неустойчивые, тревожные, склонные к перепадам настроения, при этом с невысокой интеллектуальной эргичностью. Негативно относятся к учебному процессу студенты: педантичные, склонные к подозрительности, тревожные, с невысокой коммуникативной пластичностью, с чертами дистимной акцентуации.

Проведенное исследование позволило установить, что студенты отличающиеся своим отношением к образовательному процессу характеризуются рядом индивидуально-личностных особенностей. Опираясь на результаты проведенного корреляционного анализа, для совершенствования процесса обучения можно предложить следующее:

1. Принимать во внимание при чтении определённых учебных курсов, что преподаваемый материал может оказаться весьма эмоциогенным, особенно для консервативно настроенных людей, которые ассоциируют обучение

с глаголом «ненавидеть»; особенно это можно отнести к обучению в психологических и медицинских ВУЗах.

2. Снабжать слушателей с менее пластичным мышлением учебными материалами, сочетающими общие положения и иллюстрации, а на лекциях приводить больше примеров. Так как эти студенты ввиду своих особенностей могут переживать состояние «отвержения» от учебного процесса по причине его недоступности для понимания.

3. Проводить больше дискуссий на лекциях и семинарах, что позволит слушателям с высоким уровнем вербального интеллекта проявить свои знания, а радикально настроенным и экспрессивным выразить себя.

4. Регулировать групповую динамику и целенаправленно вовлекать в процесс обсуждения материала всех членов учебной группы. Для активизации сдержанных, а также подозрительных, которые ассоциируют учебный процесс с глаголом «терять».

5. Особое внимание обращать на тревожных слушателей. Создавать условия для уменьшения состояния тревожности. Личностная тревожность заставляет отвергать, скрывать, отказывать, и преуменьшать практическое значение и возможность применения полученных знаний. Тревожные студенты чаще «скрывают» свои чувства, а также могут в обвинять в этом других.

6. Демонстрировать больше практических примеров. Практичные люди считают, что обучение для них очень важно, они сомневаются, что могут на практике применить полученные знания и отстраняются от учебного процесса.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону, Изд-во РГУ, 2003.
2. Асафьева Софья Сергеевна. Второе высшее образование как фактор социализации личности: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 Н. Новгород, 2005 — 271
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений /М. изд московского университета 1987.с4—6
4. Манолова О.Н. Психологическая интерпретация черт характера // Кадровая служба и управление персоналом предприятия. М., 2004. № 8. с. 14—34
5. Перепелицына М.Ю. Динамика личностных изменений в процессе социально-ориентированного обучения студентов в вузе. Автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1997.
6. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: «Речь», 2006 г. — 176 с.

Неконгруентность родительского отношения в период семейной сепарации

Сытько Т.И., соискатель, доцент

Восточно-Европейский институт психоанализа (г. Санкт-Петербург)

В семейной системе сепарационный процесс представляет собой последовательное осознание взрослеющим человеком и его родителями своей отделённости и эмоциональное переживание этого, в ходе чего формируется чувство независимости и происходит построение своей

уникальной личностной идентичности каждого из участников процесса.

Наиболее отчетливо этот процесс проявляется на этапе «зрелой семьи», когда дети готовы покинуть родительский дом, и характеризуется созданием новой струк-

туры детско-родительских отношений. Перестройка отношений со стороны родителей происходит с большими трудностями. Родителям не требуется опекать выросшего ребенка, удовлетворять его потребность в безопасности, они также не должны выполнять воспитательные функции и организовывать социальные связи ребенка. Всё это может порождать чувство внутренней пустоты, ощущение ненужности и возрастание субъективного переживания одиночества. Термин сепарация (с лат. «separates» — «отдельный») обозначает отделение, а в аспекте межличностных отношений — расставание с человеком, с которым установлены отношения доверия. Расставание детей и родителей в пространстве и во времени вовсе не означает прерывания эмоциональных связей между ними. Однако, перестройка отношений между родителями и их выросшими детьми достаточно болезненна, и не только из-за неясности того момента когда ребенок действительно становится взрослым, но также из-за того, что у людей находящихся в длительном контакте друг с другом взаимные ориентации межличностных отношений в значительной степени кристаллизуются [2].

В межличностных ролях права и обязанности целиком зависят от индивидуальных особенностей участников, их чувств и предпочтений. Им специально не обучаются. Каждый развивает свой тип обращения с партнером, приспособившись к его требованиям. Когда ситуация недостаточно определена и человек перестает быть исполнителем конвенциональной роли, то он приобретает свободу выбора. Основной аналитической единицей для изучения межличностных отношений в этом случае, по мнению Т.Шибутани, является чувство — это устойчивое переживание, ориентация, которая актуализируется в самых различных ситуациях. Чувство указывает на то, что один человек значит для другого, оно проявляется как организованное предрасположение действовать по отношению к персонификации, которой приписывается некоторая ценность. Чувства описываются через организацию действий. По З. Фрейду это некоторый «объектный катексис». По М. Буберу, признание другого человека как «вы», а не как «это», представление о другом как о существе одаренным качествами, во многом подобными собственным. Чувства основываются на приписывании свойств, которые человек находит в себе самом, на способности принять роль другого человека, идентифицировать себя с ним и определить ситуацию с его точки зрения. Чувства имеют такие характеристики как: степень амбивалентности, интенсивность, стабильность, степень осознанности. Очень часто, когда хорошо организованы шаблоны поведения, люди не осознают своих чувств, и начинают их осознавать только в критических ситуациях. Поэтому при характеристике своих отношений и взрослые дети, и их родители в ответах на опросы часто называют конвенционально санкционированные чувства. Когда чувства находятся в конфликтных отношениях с нормативными конвенциональными предписаниями, они вытесняются. Типичные чувства являются составной частью повторяющихся шаблонов межличност-

ных отношений, и они могут быть рассмотрены как способы исполнения межличностных ролей. Чаще всего в исследованиях межличностных отношений авторы указывают на конъюнктивные (сближающие чувства принятия) и дизъюнктивные (разделяющие чувства отторжения и ненависти), фрустрирующий объект и взаимоотношения власти. Для взаимоотношений родителей и их выросших детей наиболее конфликтогенно чувство вины у родителей перед детьми и чувство долга у детей перед родителями [1].

По отношению к детям родители выступают в двух качествах: как исполнители конвенциональных ролей и как неповторимые личности. Исполняя конвенциональные родительские роли, они действуют как единицы социальной структуры. В социуме существует согласие относительно вклада, который должен внести каждый исполнитель роли, и поведение каждого участника ограничено ожиданиями, обусловленными культурными нормами. До момента взросления детей, детско-родительские отношения в достаточной степени определены. При различных общественных изменениях социум предписывает родителям обязательное исполнение функций содержания детей (экзистенциальная функция) и воспитания детей (функции социализации), при неисполнении этих обязанностей родители могут быть лишены родительских прав. Поэтому специфика родительского отношения состоит в двойственной, противоречивой позиции, в которой всегда присутствуют два начала — предметное и личностное. Предметный (социальный) аспект определяет обособленность и противопоставленность людей, в этом случае один из участников взаимодействия (ребенок) выступает как объект познания, оценки, воспитания. Личностный аспект отражает общность людей, причастность друг к другу. В этом случае партнер выступает как самоценная, целостная личность. Возрастные и индивидуальные особенности родительского отношения определяются степенью выраженности предметного и личностного начал, их содержательным наполнением. В младенческом возрасте максимально выраженным является личностное начало родительского отношения (М.И. Лисина, Н.Н. Авдеева, с. Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова), а предметное начало (оценка и ожидание определенных качеств, умений, характеристик) на первом году жизни выражено минимально.

По мере взросления ребенка родительские представления о должном укрепляются, возрастают родительские ожидания и требования к ребенку. Родительское отношение качественно преобразуется: преобладание личностного начала сменяется доминированием предметного. Родители являются исполнителями конвенциональных ролей, выполняя «социальный заказ» — адаптируя ребенка к социальной жизни. Когда ребенок достигает совершеннолетия, вновь требуется коренная перестройка родительского отношения, и обратный процесс возрастания личностного начала. Эти изменения сопровождаются многочисленными внешними и внутренними конфликтами. В случае, когда во взаимодействии с повзрослевшим ребенком преобладают стереотипные и малоэффективные

формы воспитательного поведения они могут являться причинами внешних конфликтов; в случае, когда родитель пытается сдерживать привычные формы родительского поведения, это их приводит к внутриличностным конфликтам и тяжёлым эмоциональным переживаниям.

Конфликтные отношения с детьми могут быть также усилены в связи с кризисом среднего возраста, переживанием одиночества, связанного с уходом детей, сужением круга общения, однообразием жизни, отсутствием ярких эмоций в отношениях, переживаниями по поводу личной жизни детей.

В данной статье рассматриваются особенности внутриличностных конфликтов родителей повзрослевших детей. Психодиагностический инструментарий проведённого эмпирического исследования составила методика «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой [5], которая является вариантом семантического дифференциала на тему родительства. В исследовании методика применялась для установления основных характеристик субъективного образа идеального и реального родителя взрослого ребёнка. Для заполнения она предлагалась родителям взрослых детей (возраст детей составлял от 21 до 30 лет). Методика Р.Г. Овчаровой позволяет раскрыть когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспект родительской роли. В результате анализа полученных данных на выборке родителей повзрослевших детей сопоставлялись идеальный и реальный образ родителя.

Корреляционный анализ полученных результатов показал что в идеальном представлении о родителе взрослого ребёнка все компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий положительно связаны друг с другом (при $p \leq 0,01$). А в описании реального образа оказались связаны между собой только: когнитивный и эмоциональный компонент (при $p \leq 0,01$); а также эмоциональный и поведенческий (при $p \leq 0,01$). Связи между эмоциональным и поведенческим компонентом обнаружено не было. Данный факт говорит о следующем: в идеале родитель взрослого ребёнка чувствует необходимость согласованности всех сфер отношений, он способен понимать своего ребёнка, эмоционально переживать за него и действовать в соответствии с этим. Такая полнота реакций даёт ему ощущение целостности и естественности. Но в реальности, при характеристике себя самого как родителя взрослого ребёнка, наблюдается разрыв между эмоциональными и поведенческими реакциями: то есть, родитель может понимать ребёнка, сопереживать ему — но при этом на уровне действий его поведение отличается от эмоциональных переживаний, и детерминировано преимущественно когнитивными конструкциями.

Неконгруентность между сознанием и сообщением (поведением), согласно К.Роджерсу, можно квалифицировать со стороны внешнего наблюдателя как лживость, неискренность, нечестность, которая появляется из-за боязни выражения своих реальных эмоций, из-за страха

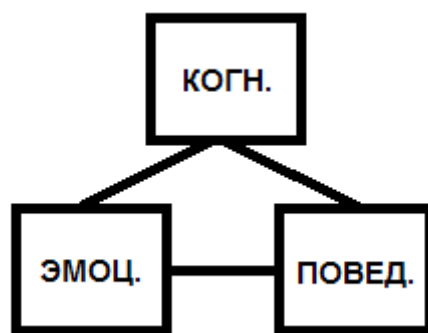


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов родительского отношения (представление об идеальном родителе повзрослевшего ребёнка)

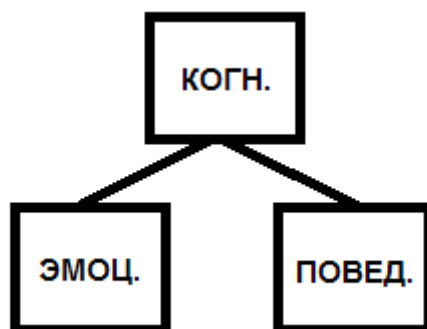


Рис. 2. Взаимосвязь компонентов родительского отношения (представление о реальном родителе повзрослевшего ребёнка)

или в силу стремления к скрытности [6]. Внутренне, со стороны субъекта она ощущается как напряжение, тревожность и замешательство, она проявляется в таких словах, как: «Я не могу разобраться», «Я не могу принять решение». На рисунках 1 и 2 изображены корреляционные связи между исследуемыми показателями.

Оценивая выраженность отдельных параметров по методике Р.Г. Овчаровой, было обнаружено, что наибольшее рассогласование отмечается по шкале «Поведенческий компонент отношения». Можно сказать, родитель взрослого ребёнка ведёт себя не в соответствии со своими идеальными представлениями.

Реальные представления характеризуются большей выраженностью когнитивного компонента, то есть родитель взрослого ребёнка понимает необходимость перестройки отношений. Эмоциональный и поведенческий компоненты выражены примерно в равной степени.

Литература

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб. 2001.
2. Вебер Г. Кризисы любви. Системная психотерапия берта Хеллингера. М. 2001
3. Гаврилина Л.К., Бызова В.М. Кризисы взрослой жизни: моменты роста. СПб. 2010
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие. М., 2007
5. Середа Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. СПб., 2006

Психологические особенности семей в программе ЭКО

Федина Л.П., ассистент кафедры психология управления
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Проблемой фертильности и ее нарушением у человека исследователи занимались во все времена. Первое упоминание в русской литературе о бесплодии мы находим в руководстве Н.М. Амбодика-Максимовича «Искусство повивания, или Наука о бабичьем деле» — первого российского руководства по акушерству. Женскому бесплодию была посвящена серия монографий отечественных гинекологов с. Н. Хейфеца, с. Н. Давыдова, Н.М. Побединского и др. [13].

Бесплодие в браке является проблемой уникальной в медицине, что связано с двумя обстоятельствами: во-первых, данное патологическое состояние определяется состоянием здоровья обоих супругов; во-вторых, репродуктивное здоровье женщины во многом зависит от ряда факторов, обусловленных сочетанием социального, психического неблагополучия и практически всегда физического нездоровья и психологического напряжения в семье [6]. К социальным последствиям бесплодного брака относятся: снижение социальной активности наиболее работоспособной группы населения; резкое повышение числа разводов среди данного контингента; влияние частоты бесплодного брака на демографическую ситуацию в популяции и государстве в целом. Психологическое не-

Для того чтобы процесс сепарации прошел относительно бесконфликтно к нему должны быть готовы обе стороны: как ребёнок, так и родитель. В процессе перестройки детско-родительских отношений активность личности не ограничивается направленностью на «значимого другого», ее интенциональным объектом является также собственное «Я» (эмоциональное состояние, когнитивные конструкты, поступки). Относительно самого себя складываются вполне конкретные ожидания и выдвигаются соответствующие предписания и требования [3]. В период взросления детей родителям необходимо приспособиться к снятию с себя многих родительских функций, к факту отделения ребенка от себя и «отдаче его миру». Когда семья полная, отделение ребенка оставляет супругов наедине друг с другом. Если брачный союз скрепляла родительская функция, переставшая быть актуальной, необходимо находить новые стабилизаторы отношений.

благополучие у супружеских пар с бесплодием характеризуется повышением лабильности нервных процессов; заторможенностью, снижением интереса к окружающей среде, жизни и работе; формированием комплекса неполноценности; развитием тяжелых психосексуальных расстройств. Все эти ситуации лишь усиливают неустойчивость семейных отношений. Физическое неблагополучие супружеской пары предполагает, прежде всего, заболевания, влияющие на репродуктивное здоровье которыми являются 200–250 млн. случаев сексуально-трансмиссивных заболеваний в год со всеми вытекающими для репродуктивной функции последствиями; вероятность увеличения частоты опухолей репродуктивной системы у нерожавших женщин по сравнению с популяцией; отдаленные последствия влияния эндокринных нарушений репродуктивной системы и длительной гормонотерапии на здоровье женщины [6].

В европейских странах распространенность бесплодия в среднем составляет около 14%, в России — от 8 до 17,8%. Статистические данные «Руководства Всемирной организации здравоохранения по стандартизованному обследованию и диагностике бесплодных супружеских пар» выделяют 22 причины бесплодия у женщин

и 16 причин бесплодия у мужчин [15]. Причиной бесплодного брака в 40–50% случаев является патология репродуктивной системы в равной степени как мужчины, так и женщины, а в 5–10% — патология у обоих супругов [2;5]. В 10% от всех случаев женского бесплодия составляет бесплодие неясного генеза, одной из причин которого некоторые авторы считают психогенные факторы: стрессы, эмоциональные воздействия, различные подсознательные конфликты [12].

Разработка и внедрение в практику методов вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), благодаря достижениям медицинской науки второй половины XX и начала XXI веков, дала реальную возможность иметь детей супружеским парам, ранее обреченные на бездетность. Одним из наиболее перспективных методов лечения бесплодия является разработка метода экстракорпорального оплодотворения (ЭКО), которая вывела проблему лечения бесплодия из тупика традиционных подходов и позволила добиться наступления беременности у женщин, ранее обреченных на бездетность. Результативность экстракорпорального оплодотворения, в настоящее время, достигает максимально 40%. Количество детей, родившихся в результате применения этого метода, исчисляется уже миллионами [6]. Впервые в России ЭКО было успешно реализовано в Научном Центре акушерства, гинекологии и перинатологии РАМН (Москва) в 1986 году, где родился первый ребенок.

Несмотря на значительное число работ, посвященных изучению формирования психоэмоциональных нарушений у женщины с бесплодием, до настоящего времени остаются нерешенными ряд вопросов, в частности, влияния психологического здоровья на репродуктивную систему супружеской пары в целом. Проведение работ по изучению психоэмоциональных нарушений, определению возможности их диагностики и своевременной коррекции бесплодных пар является наиболее актуальным в настоящее время.

Решение супружеской пары о принятии участия в программе экстракорпорального оплодотворения как способе решения проблемы длительного бесплодия является достаточно важным шагом, предполагающим высокую степень доверия друг друга, согласование ценностных и мотивационных установок по данному вопросу. Несмотря на то, что с медицинской точки зрения данный способ является наиболее эффективным, сугубо психологическое отношение к процедуре экстракорпорального оплодотворения в настоящий момент является неоднозначным, как с точки зрения непосредственных участников данного процесса, так и в глазах общественности. Кроме того, актуальным аспектом данного вопроса является изучение связи психологических особенностей супругов с вероятностью возникновения бесплодия как такового. Безусловно, в чистом виде данную взаимосвязь выявить достаточно сложно, так как между психологическим состоянием испытуемых и особенностями функционирования их репродуктивной системы существует достаточное количество, а так же до-

полнительных промежуточных факторов; тем не менее, изучение степени такой взаимосвязи представляется достаточно актуальной.

Другим важным аспектом рассматриваемой проблемы является возможность психологической коррекции психологических особенностей супружеских пар как средство, положительно влияющее на исход процедуры ЭКО.

Целью практического исследования в рамках нашей диссертационной работы являлось выявление психологических особенностей супругов, находящихся в программе экстракорпорального оплодотворения.

Наше исследование состояло из следующих двух этапов:

1. Изучение психологических особенностей супругов, находящихся в программе экстракорпорального оплодотворения;

2. Изучение влияния коррекционной программы на успешность прохождения процедуры ЭКО.

Первая задача решалась при помощи задействования контрольной группы испытуемых, вторая предполагала выделение двух подгрупп испытуемых в рамках экспериментальной группы.

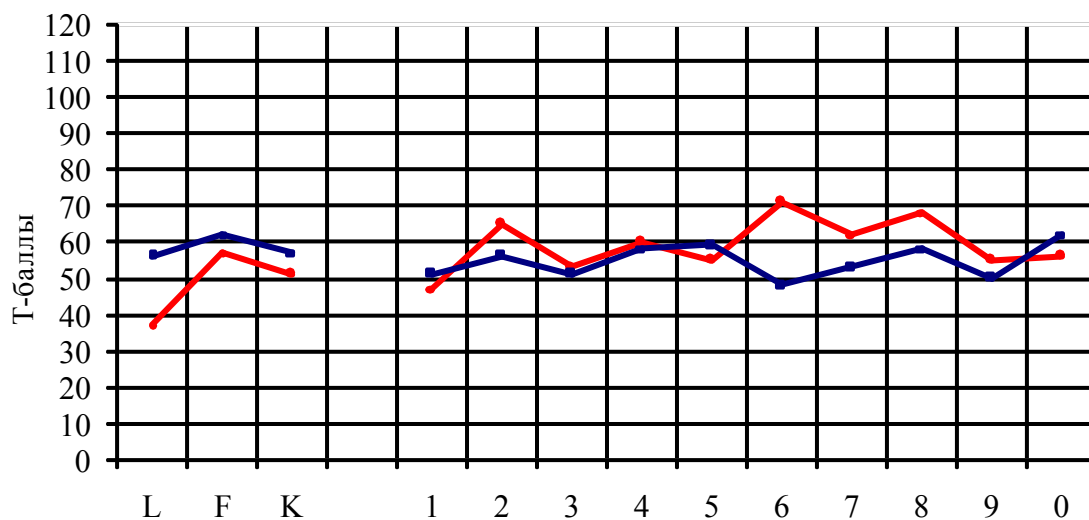
В исследовании приняли участие две группы испытуемых: страдающие бесплодием различного генеза (**группа Respon**) 138 супружеских пар, а так же группа фертильных испытуемых (**группа Fertil**) 64 пары, имеющие детей. Формирование экспериментальной группы проводилось на базе частных центров планирования семьи города Москва.

Для проведения первого этапа исследования — сравнительного исследования некоторых индивидуально-психологических, а так же социально-психологических особенностей испытуемых обеих групп мы задействовали следующие диагностические методики:

1. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) [9];
2. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний [14];
3. Шкала самооценки депрессии Цунга [16];
4. Тест М. Куна, Т. МакПартленда «Кто Я?» [3];
5. Шкала субъективного благополучия [10];
6. Тест-опросник «Удовлетворённость браком» [11].

На подготовительном этапе мы разработали специальную анкету, состоящую из социально-демографических данных о супругах и вопросов, направленных на исследование качества жизни, в которой были выявлены иерархия, социального статуса семей.

По социально-демографическим характеристикам испытуемых наибольшее количество женщин в исследуемой группе **Respon** были в возрасте 31–35 лет. Средний возраст группы сравнения **Fertil** существенно не отличается от исследуемой группы. Бесплодные пары отличаются более высоким образовательным уровнем, а так же тесно связанным с ним социальным положением. Причем если менее высокие показатели по данным критериям у фертильных женщин можно объяснить их за-



Шкалы : → группа Respon, → группа Fertil

Рис. 1. Сводный график общих профилей выборки испытуемых

нятостью в воспитании детей, то достаточно схожие результаты у мужчин в это объяснение укладываются в меньше степени. По-видимому, на примере испытуемых, задействованных в нашем исследовании мы видим подтверждение приведенных в теоретической части работы данных о том, что достаточно такие достаточно положительные тенденции современного общества как повышение образовательного уровня, а так же профессиональной активности представителей обоих полов, к сожалению, может негативно сказываться на репродуктивных возможностях.

Так же тесно связанными с двумя предыдущими критериями представляются лучшие жилищные условия представителей группы **Respon**.

По критерию «Первый — повторный брак» обе группы являются достаточно сопоставимыми.

Среди пациенток с первичным бесплодием преобладают испытуемые в возрасте 31—35 лет (42,4%), тогда как со вторичным бесплодием — 36—40 лет (60%).

Личностные качества исследовались с помощью опросника **СМИЛ** через анализ средних стандартных значений.

Исходя из анализа профилей обеих выборок в независимости от разделения профилей по гендерному признаку, общий эмоциональный фон экспериментальной группы (**Respon**) по сравнению с контрольной (**Fertil**), можно охарактеризовать напротив стабильным фоном настроения, стремлением к доминированию в коллективе и высокой мотивацией к достижению успеха.

Далее в ходе исследования групп при помощи методики **СМИЛ** нами были составлены профили, данные которых, мы приводим ниже. Для удобства представленные профили мы разделили на мужской и женский варианты по каждой выборке.

В данном профиле присутствуют: стремление проявить полную откровенность; стенический тип реагирования, ограничена социальная активность; избегание ситуаций, грозящих не успехом, уход от конфронтации, интровертный, сенситивно-индивидуалистический тип реагирования; стиль общения сдержанный; в момент возникновения стрессовой ситуации могут усилиться тормозимые тенденции и стремление к ограничению; ограничительное поведение, сужающее диапазон активности, уход в мир субъективно значимых интересов; впечатлитель-

Шкалы	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Т-баллы	38	57	51	55	69	55	58	50	73	62	68	49	57

Рис. 2. Мужской профиль группы Respon

Шкалы	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Т-баллы	36	57	56	49	68	60	60	65	70	68	67	59	68

Рис. 3. Женский профиль группы Respon

ность, неудовлетворенность, своеобразие высказываний и поступков, пессимизм в оценке своих перспектив; возможным тип дезадаптации может являться депрессивная реакция.

Женский профиль экспериментальной группы выявил: акцентуацию по неврастеническому типу; активность снижена в связи с неблагоприятной ситуацией; избегание ситуаций, грозящих неуспехом; неустойчивый баланс между стремлением к сохранению контактов с окружением и утверждением своих позиций; сниженный фон настроения, повышенная тревожность; настроение легко улучшается при благоприятном стечении обстоятельств; тип реагирования сенситивно-индивидуалистический, а также тревожно-мнительный и интровертный (обращенность в мир внутренних переживаний); отказ от удовлетворения своих интересов ради других при достаточно выраженной амбициозности; женственный стиль межличностного поведения сочетается с определенной непокорностью; тормозимые тенденции и неуверенность блокировка действий, резкое снижение настроения и жизненного тонуса, реакция тревоги и чувство страха сочетаются с импульсивностью и склонностью к рискованным поступкам, а также с элементами демонстративности; уход от реальных проблем; повышенная рефлексивность, тенденция к преувеличению имеющихся проблем; ведущие потребности проявляются в глубокой и постоянной привязанности, в понимании и сочувствии, в ограничении контактов и избегании конфликтов; присутствует чувство несчастливости, болезненный самоанализ; депрессивная реакция, периоды активности сменяются повышенной усталостью и другими неврастеническими проявлениями.

По результатам тестирования контрольной группы (**Fertil**) мужской профиль выглядит как акцентуированный по гиперстеническому типу; независимость в отстаивании своего мнения; проекция собственной недоверчивости и агрессивности на окружающих; отрицание трудностей, позитивная самооценка; стремление к доминированию, настойчивость в преодолении сопротивления окружающих, выраженные мужские черты, пренебрежение к общепринятым нормам, склонность к риску.

Женский профиль контрольной группы (**Fertil**) представляет собой следующие параметры: стенический тип реагирования; эгоцентричность; прагматичная реакция на стресс; рациональный тип восприятия; затрудненная полоролевая адаптация.

Для выявления и оценки невротических состояний мы использовали «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний». Приведем ниже некоторые, наиболее значимые результаты исследования.

В контрольной группе **Fertil** показатели испытуемых по всем шкалам находятся в зоне здоровья за исключением шкалы «Обсессивные нарушения», по которой, тем не менее, показатели находятся в промежуточной зоне, ближе к зоне здоровья.

Что касается показателей испытуемых из экспериментальной группы **Respon**, то по трем из шести клинических симптомов, а именно «невротическая депрессия», «истерия» и «обсессивно-фобические нарушения» показатели находятся в зоне неустойчивой психической адаптации, что свидетельствует об определенной степени невротизации испытуемых. По результатам вычисления *t*-критерия Стьюдента разница в значениях по данным шкалам в группах испытуемых является статистически значимой ($p=0,01$).

Совокупность данных синдромов можно охарактеризовать следующими проявлениями. Бесплодие испытуемых приводит последних к вегетативным нарушениям: у испытуемых возможно появление сердцебиения, повышенной потливости, похолодания конечностей, нарушение сна и аппетита. При дальнейшем развитии данных синдромов возможно появление сомато-вегетативных заболеваний, таких как язвенная болезнь желудка, гастриты и т. д. Сочетание данной симптоматики с обсессивно-фобической тенденцией приводит к появлению навязчивых состояний, чувству паники (в перспективе к паническим атакам), апатии, бессилия и истощенности, иррациональным страхам, а так же различным родам защитного ритуального поведения. Наличие симптома «невротическая депрессия» следует интерпретировать как заниженный эмоциональный фон, а так же снижение общей энергетики и работоспособности. Безусловно, что данные симптомы наблюдаются у большинства испытуемых не все вместе, однако выявленная картина составляет достаточно неблагоприятный прогноз.

Полученные результаты были дополнены опросником-самоотчетом «Шкала самооценки депрессии Цунга». Шкала Цунга предназначена для самооценки депрессии. Представим ниже средние значения уровня депрессии и среднеквадратичного отклонения обеих группах, а так же значение *t*-критерия Стьюдента.

Шкалы	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
T-баллы	49	59	45	45	42	46	74	44	73	52	69	66	44

Рис. 4. Мужской профиль группы Fertil

Шкалы	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
T-баллы	57	59	56	47	43	47	58	68	57	50	47	59	57

Рис. 5. Женский профиль группы Fertil

Таблица 1

Среднегрупповые результаты по опроснику для выявления оценки невротических состояний

Шкалы	Группа Respon	Группа Fertil
<i>Тревога</i>	1,8	0,7
<i>Невротическая депрессия</i>	1,6	- 1,3
<i>Астения</i>	1,4	0,9
<i>Истерический тип реагирования</i>	2	- 1,4
<i>Обсессивно-фобические нарушения (навязчивости)</i>	0,8	- 1,25
<i>Вегетативные нарушения</i>	1,2	1,1

Таблица 2

Среднегрупповые результаты по «Шкале самооценки депрессии Цунга»

Группа	Среднее	Интерпретация	T
Respon	57,2	Лёгкая депрессия	3,3 ($p_{0.01}=2,76$)
Fertil	45,3	Отсутствие депрессии	

Как видим, представители экспериментальной группы **Respon** демонстрируют отличительно более высокие значения по данной методике, а именно, можно говорить о выраженном легком уровне депрессии в данной группе, в то время как в контрольной группе **Fertil** данный показатель находится в пределах нормы. Полученные различия так же подтверждаются вычислением критерия Стьюдента.

Для изучения содержательных характеристик идентичности личности мы использовали тест М. Куна, Т. Мак-Партленда «Кто Я?» [5]. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией. Качественный анализ особенностей образа «Я» испытуемых обеих групп позволяет сделать следующие выводы:

образ «Я» бесплодных является более негативно окрашенным, что проявляется в более частом выборе соответствующих самохарактеристик;

в то же время нельзя называть данный образ полностью негативным, так как положительные характеристики так же получают определенное количество выборов. Можно так же охарактеризовать полученную картину как внутренне противоречивую, рассогласованную.

образ «Я» испытуемых, имеющих детей, можно назвать более положительным и более внутренне согласованным, что проявляется в устойчиво большем количестве положительных выборов.

степень дифференцированности образов «Я» представителей обеих групп можно охарактеризовать как достаточно высокую и примерно одинаковую, то есть для описания себя испытуемые обеих групп используют достаточно большое количество характеристик.

По шкале «Субъективного благополучия» представители экспериментальной группы **Respon** набрали в среднем 6,2 балла, что говорит о наличии определенных

личностных нарушений; серьезные проблемы у таких испытуемых отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Испытуемые из контрольной группы **Fertil** по данной методике продемонстрировали достаточно положительную картину. Среднее значение по данной методике равно 40,1 первичных баллов или 3 балла, что соответствует значению, немного превышающему средний результат по методике, и говорит о достаточно низкой выраженности качества, выявляемых методикой: испытуемые с умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Различия между группами испытуемых являются статистически значимыми при $p=0,05$.

Исследования по методике «Удовлетворенность браком» показали, что из всех испытуемых нет ни одного, кто был бы отчетливо неудовлетворен своим браком. Однако, в среднем показатели удовлетворенности испытуемых из группы **Fertil** являются более низкими, отстоящие от показателей испытуемых из группы на одну категорию;

«Частичная удовлетворенность» и «Значительная удовлетворенность», промежуточная категория — «Скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность». Полученные данные, таким образом, подтверждают существенное значение наличия детей для благополучного существования брака и, соответственно, негативную роль их отсутствия как фактора, снижающего уровень удовлетворенности браком. Различия между группами являются статистически значимыми и, таким образом, подтверждают существенное значение наличия детей для благополучного существования брака и, соответственно, негативную роль их отсутствия как фактора, снижающего уровень удовлетворенности браком.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования, можно сделать однозначные выводы об особен-

ностях индивидуально-психологического и социально-психологического статуса испытуемых, страдающих бесплодием. Статистически достоверно нами было получено, что бесплодные испытуемые отличаются наличием ряда невротических симптомов умеренной степени выраженности, однако их комплексный характер позволяет выразить опасение усиления данных неблагоприятных тенденций в будущем в случае отсутствия проблем с бесплодием. Выявленные невротичные симптомы сочетаются так же с умеренным уровнем депрессии, что говорит о пониженном эмоциональном

фоне испытуемых, снижении энергетики и общего самочувствия.

Эмоциональное неблагополучие бесплодных испытуемых сочетается с достаточно негативным самовосприятием, негативно-противоречивым образом Я, наличием самообвинительных тенденций, а так же общим субъективным неблагополучием.

Кроме того, бесплодие и сопутствующие ему неблагоприятные психологические особенности негативно сказываются на уровне удовлетворенности семейной жизнью испытуемых.

Литература

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. — СПб.: 2003.
2. Кулаков, В.И. Практическая гинекология (Клинические лекции)/ Под ред. акад. РАМН В.И. Кулакова и проф. В.Н. Прилепской. М.: «МЕДпресс-информ», 2001. 298—318, 366—382, 401—410, 410—417.
3. М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре — СПб., 2006. с. 82—103.
4. Пепперел Р.Дж., Хадсон Б., Вуд К. Бесплодный брак. — М.: Медицина, 1986. — 336 с.
5. Плигин, А.А. Руководство к курсу НЛП-Практик. М.: КСП+, 2000. -46—63.), 6. Пшеничникова Т.Я., Сухих Г.Т. Бесплодный брак. Акушерство и гинекология, 1994; 4: 57—3.
6. Руководство ВОЗ по стандартизованному обследованию и диагностике бесплодных супружеских пар / пер. с англ. Р.А. Нерсеяна. — 4-е издание. — М.: Изд-во «МедПресс», 1997.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: 1996.
8. Собчик Л.Н. СМЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования. — СПб.: Речь, 2003. — 219 с.
9. Соколова М.В. (автор адаптации) Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. — Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996.
10. Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П. Опросник удовлетворенности браком // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. — 1984. — №2. — с. 54 — 61.
11. Филиппова, Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002
12. Хейфец с. Н. Бесплодие эндокринного происхождения у женщин. — М.: Медицина, 1970. — 190 с.
13. Яхин К.К., Менделевич Д.М. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний / Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. М., 1998. С.545—552.
14. WHO manual for the standardized investigation and diagnosis of infertile couple, Cambridge University Press, 1993
15. Zung W. W. K., Durham N. C., A self-rating depressionscale. Arch Gen Psychiatry. 1965; 12: 63—70

Формирование субъектных свойств личности младшего школьника

Федякова И.А., аспирант

Институт развития регионального образования Свердловской области (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается проблема формирования субъектных свойств личности младшего школьника. Под субъектными свойствами личности мы рассматриваем (свойства: инициатива, самостоятельность, ответственность). В условиях общеобразовательной школы проведен эксперимент на протяжении 7 лет были исследованы учащиеся и апробирован план работы по формированию субъектных свойств личности младшего школьника. В процессе были описаны и зафиксированы основные приемы и методы формирования этого свойства.

Утверждение идеи полной свободы личности, плюрализма мнений, а также норм и правил организации жизни индивидов, всеобщей толерантности привело в последней четверти XX века к качественно новой образовательной ситуации.

Изменения, происходящие в экономической и политической жизни нашего общества, неизбежно ведут к формированию нового социального заказа на выпускника школы.

В государственной программе развития воспитания в системе образования России указывается на необходи-

мость создания условий для формирования системы воспитания подрастающих поколений в соответствии с их потребностями и общественными запросами, содействующей развитию социальной и культурной компетенции личности, ее самоопределению в социуме.

Как показывает анализ методической литературы субъектные свойства личности в контексте философского осмысления, есть стержень процесса его становления.

А.П. Леонтьев, Р.С. Немов, А.В. Петровский и др. связывают решение проблемы источников и движущих сил развития личности с одной из важнейших потребностей человека — быть личностью.

Актуальность проблемы формирования у школьников субъектных свойств личности в образовательном процессе обусловлена противоречием и не разработанностью условий внедрения, научно-методического обоснования этого процесса, как в педагогической теории, так и в практике работы общеобразовательной школы.

В определении понятия «личность» мы придерживаемся, точки зрения В.Н. Мясищев согласно которой, личность — эта система отношений к миру и самому себе, которая формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности, являясь одной из форм этого отражения.

Под развитием субъективных свойств личности мы понимаем процесс внешнего и внутреннего последовательного качественного изменения умений, способностей, потребностей младших школьников в деятельности.

Ценность современного урока определяется его направленностью на формирование у младших школьников учебной инициативности, самостоятельности, ответственности, способности расширять свои знания, умения действовать по собственной инициативе.

Возможным средством формирования субъективных свойств личности младшего школьника являются психолого-педагогические условия.

Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем конкретный способ взаимосвязанных мер в учебно-воспитательном процессе, направленных на формирование субъектных свойств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности) младшего школьника учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных условиях [6; 12–43]

Определен и обоснован комплекс психолого-педагогических условий эффективной реализации программы формирования субъектной личности со свойствами инициативности, самостоятельности и ответственности в учебном процессе, который включает в себя:

Первое выделенное нами условие (специально моделируемая деятельность педагога с заданным вариативным содержанием, предусматривающая учет уровня развития младшего школьника)

Второе и третье условия (свободный выбор видов деятельности на основе педагогической поддержки)

Кроме того, первое педагогическое условие является внешним по отношению к младшему школьнику, второе и

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности субъектных свойств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности) младшего школьника как результата

№	Критерии	№	Показатели
1	Самостоятельно поставленная цель (проявление инициативности)	1	Знание понятия «цель»
		2	Знание характеристик цели
		3	Знание основ целеполагания
		4	Умение поставить цель
		5	Наличие критериев достижения цели
2	Планирование собственной деятельности по достижению поставленной цели	1	Понимание важности и необходимости плана собственной деятельности для достижения поставленной цели
		2	Знания о том что такое план собственной деятельности и как он составляется
		3	Умение планировать свою деятельность
		4	Наличие плана собственной деятельности для достижения поставленной цели
3	Самостоятельная деятельность по достижению цели (проявление самостоятельности)	1	Выполнение деятельности по достижению поставленной цели при отсутствии контроля со стороны (в соответствии с определенными задачами и составленным планом)
		2	Осознанность деятельности
		3	Осуществление самоконтроля за деятельностью по достижению цели
		4	Принятие на себя ответственности за осуществляемую деятельность
4	Самоанализ собственной деятельности по достижению цели (проявление ответственности)	1	Понимание важности и необходимости самоанализа собственной деятельности
		2	Знание форм проведения самоанализа
		3	Определение продуктивности собственной деятельности по достижению цели
		4	Наличие выводов по усовершенствованию своей работы

третье — внутренние условия, данные условия в реальном процессе тесно связаны между собой.

В результате проделанной работы были сформулированы критерии и показатели оценки уровня сформированности субъектных свойств личности [3; 5–23]

Предполагает соблюдение комплекса психолого-педагогических условий, включающих:

- образовательная система школы ориентирована на педагогическую поддержку формирования субъектных свойств личности младшего школьника;
- конструирование педагогического процесса опирается на актуальные и доминирующие потребности школь-

ников, в школе создается активное межличностное общение;

- эффективно используется педагогический инструментарий, способствующий активному вовлечению школьников в различные виды деятельности;
- в школе и в ее социуме реализуется спектр видов деятельности (учебная, игровая, трудовая), способствующих формированию субъектных свойств личности младшего школьника.

Использование всех вышеописанных условий является необходимым и достаточным для эффективного формирования субъектных свойств личности младшего школьника в общеобразовательной школе.

Литература

1. Айзман Р. И., Айзман Л. К., Жарова Г. Н. Подготовка ребенка к школе. — Томск. Пеленг, 2004.
2. Акимова М.К. Особенности умственного развития учащихся // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. М.: 2004.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания // Психология личности. М.: 2002.
4. Ануфриев А.Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 2007.
5. Бабанский Ю. К. Об актуальных вопросах методологии и дидактики // Педагогика., — 2008. — №4. — с. 45–49
6. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников: Санкт-Петербург, 2005.
7. Безруких М. М., Бунеев Р. Н., Виноградова В. Ф., Вохмянина Л. А., Клепинина З. А., Конышева Н. М., Леонтьев А. А. Концепция содержания непрерывного образования.
8. Березина В.А., Волжина О.В., И.А. Зимняя. Воспитать человека бсборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания. — М.: Вентана-Граф, 2003.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте — М.: 2006.
10. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М., 2007.

Исследование полноты этнических представлений дошкольников

Фомина Ю.И., ассистент

Тулский государственный университет

Современный ребенок рано или поздно, прямо или косвенно обязательно столкнется с людьми, которые оказываются для него «чужими» с этнической точки зрения. На основе подобного опыта складывается система этнодифференцирующих признаков, по которым ребенок и будет проводить границу между представителями своей и чужой этнической группы. С очерчиванием системы этнодифференцирующих признаков связано становление этнических представлений: ребенок не просто узнает, анализирует и применяет к себе всю совокупность национальных компонентов, но и использует их для оценки своего иноэтнического окружения [1,8]. Проблема исследования и изучения этнических представлений является особенно важной для такого многонационального государства как РФ, поскольку русские дети с раннего возраста включаются в межнациональные взаимодействия, пусть и опосредованного характера [2,3]. С одной стороны, полинациональность окружения будет приводить к тому, что ребенок с раннего возраста будет воспринимать при-

сутствие иностранцев как своеобразную норму. Однако, с другой стороны, именно в данном окружении для ребенка будут более отчетливо представлены именно те раздельные признаки, которые проведут границу между этнически своими и чужими. Причем часто для того, чтобы осознать эти различия ребенку достаточно просто наблюдать за представителями различных этнических групп, не вступая при этом в контакт с ними [6].

Можно выделить четыре ведущих фактора, которые, на наш взгляд, позволяют сформировать совокупность представлений о других этнических группах. Крупные факторы мы разделили на составляющие их подсистемы, которые, в свою очередь наполнены рядом соответствующих признаков [9]. Также мы предполагаем, что этнические представления будут изменяться с возрастом по 4 основным параметрам: полнота; объем; дифференцированность; ориентация в построении системы признаков на внешнюю/внутреннюю мотивацию. Предметом нашего анализа будет выступать полнота, которую можно определить

как степень представленности основных факторов, формирующих систему этнических представлений, в сознании ребенка при описании и оценке «своей» и «чужой» этнических групп.

В дошкольном возрасте впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей, именно поэтому можно говорить о формировании системы этнических знаний уже у дошкольников [10]. Ведущей деятельностью дошкольного возраста является деятельность игровая. В качестве основных новообразований возраста можно выделить: 1) возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения; 2) появление первых этических категорий; 3) возникновение соподчинения мотивов; 4) появление элементов произвольности поведения; 5) возникновение личного сознания. Все эти особенности влияют на содержание этнических знаний дошкольника [4,5,7].

В проведенном исследовании приняли участие 90 детей дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет. Нами были использованы следующие методики:

1) Методика «Этническая информированность» — детям был представлен ряд изображений, которые были разделены на следующие группы: внешность, пейзаж, животные, города, дома, интерьер, религия, блюда, праздники, танцы, одежда, макияж, символы, игрушки, музыкальные инструменты. Испытуемым было предложено выделить изображения, которые характеризовали бы представителей их национальной группы, и изображения, которые относились бы к другим национальным группам. После этого детям был предложен опросник, касающийся их национальной принадлежности.

2) Методика «Общая этническая осведомленность» — испытуемым были представлены иллюстративные изображения стран из основных этнических регионов. Детям было предложено описать каждую из увиденных стран, указав при этом все, что они знают об этой стране: ее жителей, географию, историю, культуру, религию, искусство и т. д.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы. Степень представленности основных факторов в сознании дошкольника можно проиллюстрировать следующим образом: 1) культурно-исторический фактор — 30%; 2) антропологический фактор — 40%; 3) географический фактор — 20%; 4) фактор национального характера и психологии — 10%.

Для начала ребенку предлагались изображения для анализа и идентификации своей и чужой этнических групп. Все изображения сгруппированы по 4 основным факторам. Первоначально детям предъявлялись изображения внешних различий. Необходимо отметить, что анализ антропологического фактора позволяет разделить предложенные регионы на несколько групп: 1) легко отличающиеся ребенком как чужие с их четкой дифференциацией и этнической отнесенностью (Дальний Восток, Африка); 2) легко отличающиеся ребенком как свои с низкой

степенью дифференциации (свой этнический регион и Европа); 3) легко отличающиеся ребенком как чужие с низкой степенью дифференциации (Латинская Америка, Ближний Восток). В целом необходимо отметить, что только 20% детей смогли проанализировать этническую принадлежность предложенных изображений. 80% детей смогли идентифицировать «свои» изображения, но не смогли определить этническую принадлежность других изображений; при этом только 5% детей пытались определить внешнее сходство с представленными изображениями и оценить их по данному параметру. В детском восприятии действует основной закон: даже слегка знакомое чаще всего воспринимается как «свое» — правда это происходит только в том случае, если дети четко не знают об этнической принадлежности объекта. Все незнакомое автоматически приравнивается ребенком к «чужому» даже если подобный компонент относится к собственной национальной группе.

Выделенные закономерности сохраняются и при анализе географического фактора. Ребенок анализирует приведенные изображения по знакомым компонентам: если он может выделить какой-либо знакомый объект, то идентификация не представляет для ребенка трудности (хотя дети, как правило, не знают названия иностранных городов, а могут только указать их национальную принадлежность). Однако, если таких компонентов ребенок не видит, то объект автоматически признается незнакомым, а, следовательно, чужим. Таким образом, ориентация в анализе идет только на собственные знания, которые, в большей степени, пока касаются только родных для ребенка объектов. Разделение регионов принимает уже несколько иной вид, выше выделены схема трансформируется следующим образом: 1) регионы с низкой степенью этнической дифференциации (свой регион и Европа); 2) регионы, легко дифференцируемые как чужие (Африка, Ближний Восток, Латинская Америка); 3) регионы, вызывающие у ребенка трудности при дифференциации (Дальний Восток). Необходимо отметить, что только 20% детей смогли точно указать при анализе географии этническую принадлежность приведенных изображений, остальные дети смогли только сказать, принадлежит приведенное изображение к их этнической группе или нет. Однако при этом большинство компонентов географического фактора дифференцировано ребенком правильно.

Далее детям предлагались для анализа изображения, касающиеся культурно-исторического фактора. В данном возрасте ребенок еще не владеет системой исторических знаний, поэтому данный фактор представлен только культурными составляющими. Необходимо отметить, что анализ данного фактора представляет наименьшие трудности для ребенка-дошкольника, поскольку вся система социализации ориентирована именно на составляющие этой группы. Особенностью данного фактора является то, что дети практически не испытывают сложностей в дифференцировке «своих изображений»: дети легко могут отличить изображения русского дома, интерьера, одежды,

блюды, макияжа и др. (80%). Это может быть связано с тем, что в изображениях подчеркивается этнический национальный компонент, что улучшает идентификацию и дифференциацию объектов. Кроме этого, необходимо отметить, что именно национально окрашенные компоненты культурного фактора непосредственно включены в опыт ребенка, что также существенно облегчает анализ (например, религия, кухня, праздники и др.). Необходимо также отметить, что дети идентифицируют все компоненты культурного фактора. Таким образом, на примере культурного фактора можно проследить особенности социализирующей системы ребенка. В целом, необходимо отметить, что данный фактор представляет для ребенка наибольший интерес: элементы данного фактора наиболее доступны восприятию ребенка и понятны ему. Однако, в анализе своего региона уже не существует выделенной выше этнической путаницы: дети просто оценивают объект по степени его знания — незнания. Если же ребенок испытывает трудности при дифференциации, то он начинает ориентироваться на присутствие внешних особенностей (антропологического фактора). Таким образом, можно сказать, что в большей степени дошкольник ориентирован именно на антропологический фактор и культурный фактор. Наилучшим образом детям удалось идентифицировать свой этнический регион, а также регион Африки и Дальнего Востока (75%).

Данные 1 методики дополняются результатами анализа опросника. Он касается минимального знания, которое имеется у ребенка-дошкольника относительно своей и чужой этнических групп. Как правило, большинство детей (90%) знает, что в мире живут люди разных национальностей: дети могут назвать свою этническую группу, а также ряд других этносов — чаще всего дети могут назвать различные европейские национальные группы (80%), группы народов бывшего СССР (70%), а также группы регионов Ближнего и Дальнего Востока (62%). Необходимо отметить, что в детских ответах национальности фигурируют именно в таком порядке. Иногда дети могут называть не конкретные национальности, а целые национальные регионы. Что касается африканского региона, то дети допускают в данном случае очень распространенную ошибку, выделяя не национальность, а расу (негры) — 80%. Такая последовательность наглядно иллюстрирует информированность ребенка: все европейские нации окружают ребенка через различные СМИ, это же касается групп Ближнего и Дальнего Востока. Национальности бывшего СССР наиболее часто встречаются ребенку в повседневном опыте. Как показывает исследование, многие оценки и мнения дети выделяют именно с опорой на данные национальные группы (к этому списку по этой причине можно добавить и цыган). Страны Латинской Америки и Африки сравнительно меньше представлены в информационном потоке, окружающем ребенка-дошкольника, следовательно, о национальностях этих регионов ребенок также знает сравнительно меньше (50%).

Надо отметить, что дошкольники могут с трудом объяснить, как они понимают понятие «национальность» — для них оно включает в себя: 1) общие внешние признаки; 2) проживание на определенной территории; 3) общий язык. Для дошкольника именно сочетание этих признаков автоматически «создает» представителя собственной национальной группы. В связи с этим ребенок испытывает проблемы при дифференциации «близких» этнических групп.

Одним из наиболее важных факторов национальных отличий является антропологический фактор. Данный фактор оценивания создает низкую степень дифференциации: поскольку с точки зрения дошкольника иностранцем может быть только человек резко отличающийся от русского человека внешними особенностями. Все остальные признаки только способствуют дополнительному этническому наложению: с точки зрения ребенка-дошкольника людей разных национальностей разделяют четкие границы места жительства. Для дошкольника люди других национальностей, приживающиеся на территории своей страны (области, города) автоматически приравниваются к своей национальной группе. Та же ситуация характеризует 3 выделенный детьми признак: дети готовы согласиться с тем, что только акцентные особенности говорящего выделяют человека другой национальности, но человека, безукоризненно говорящий по-русски, дошкольник готов признать русским, даже если он принадлежит к иной национальной группе. Все вышеназванные параметры отличия ребенок пропускает именно через сравнения себя с окружающими. Однако есть ряд параметров, которые присутствуют у ребенка в описаниях своей группы, но, по его мнению, присутствуют и у других этнических групп: в основном это параметры культурного фактора — игры, праздники, одежда, украшения, ДПИ и некоторые другие. Однако, необходимо повторить, что данные компоненты рассматриваются как вероятностные отличия в сравнении с собой, но, тем не менее, ребенок тоже относит их к отличительным признакам.

В качестве источника знаний о людях другой национальности большинство детей называет родителей и семью (90%), на втором месте оказываются воспитатели. Это создает особую ситуацию: поскольку ребенок оказывается в ситуации информационной «зависимости», то это создает возможность формирования этнических предрасудков и мнений. Что касается собственной национальности, то большинство детей часто затрудняются назвать себя правильно. Как правило, точное название своей национальности могут указать только 20% детей (при этом, они относятся к более старшей возрастной группе — 6—7 лет). Чаще всего, дети называют себя не как представителей национальной группы, а как жителей конкретного государства. То же самое касается и национальности собственных родителей: дети также часто называют их как жителей государства, а не как представителей конкретной национальной группы (80%). Дети легко могут назвать республику, в которой они живут, причем в данном вопросе дети практически не делают ошибок.

Таким образом, дети полностью описывают необходимые компоненты этнических представлений, характерных для данного возраста (дети выделяют 3 основных фактора, наполняя их соответствующими для дошкольного возраста компонентами).

Выделенные закономерности находят свое отражение и в следующей методике. Так же, как и в предыдущих методиках, регионы можно разделить на следующие группы: 1) легко и правильно описываемые регионы (свой этнос); 2) легко описываемые регионы с определенной долей неточности (Дальний Восток, Африка); 3) с трудом описываемые регионы (Европа, Ближний Восток, Латинская Америка).

Свой этнос не вызывает особых трудностей при описании. Внешность, в целом, описывается верно по составляющим компонентам (при этом, дети или описывают внешность приведенного на изображении человека или описывают себя и знакомых ребенку детей — 85%). Таким образом, описание внешности, как и других компонентов, опирается на свой практический опыт. Несмотря на правильность описания внешности русского человека, у ребенка нет четкой системы внешних признаков: ребенок знает, что у русских светлая кожа, русые волосы, светлые глаза и т.д., но ребенок не объединяет эти признаки в систему.

Не представляет сложности для ребенка и описание родной географии: дети легко описывают территорию своего проживания, выделяют времена года, описывают специфику рельефа, растительного и животного мира; дети могут описать особенности местожительства — виды и значимые места родного города (75%). Необходимо отметить, что дети описывают географию средней полосы РФ. Это может быть связано с тем, что ребенок большую часть времени проводит именно на описываемой им территории, таким образом, описывается только то, что наблюдается каждый день. Единственная ошибка, совершаемая ребенком, — это описания животного мира: часто дети включают в описание флоры животных проживающих на других территориях: это связано с тем, что дети часто знакомятся с животным миром в зоопарке, поэтому присутствует смешение.

Наиболее информационный пласт — это пласт культурных знаний — дети с легкостью могут описать костюм, праздники, специфику кухни, некоторые религиозные компоненты и т.д. (80%). В целом детские описания свидетельствуют о том, что описание культурного фактора представляет меньшую сложность для ребенка, поскольку данный элемент этнического знания наиболее доступен ребенку для осознания. Ребенок постоянно находится в окружении именно данного фактора, вследствие чего его осознание оказывается проще и доступнее.

Сложнее всего дошкольнику выделить и описать фактор национальной психологии: детям приходится описать не то, что непосредственно видят, а то, что требует опосредованного «видения», то, что заставляет выстраивать сложные причинно-следственные связи (45%). Тем

не менее, дети пытаются описать некоторые национальные особенности — однако, чаще всего они описывают необходимые особенности поведения с точки зрения поведения и этикета, однако, такие характеристики не несут сугубо этнической информации, поскольку часто они достаточно универсальны. Часто дети могут просто описывать поведение и характеристики или близких им людей, или своих сверстников. Но так же дети могут называть и особенности характера, извлекаемые из различных фольклорных источников (например, из пословиц, народных сказок и др.) В таких характеристиках уже больше проявляются именно национальные черты, но они доступны детям уже более старшего возраста (ближе к верхней границе дошкольного возраста). В целом, своя этническая группа описана наиболее детально, знания о ней наиболее систематизированы и достоверны, что в меньшей степени наблюдается при описании других регионов, даже достаточно знакомых ребенку.

Регионы 2 группы также описываются достаточно подробно. Дети с легкостью могут описать особенности внешности представителей данных регионов (они обладают достаточно резкими отличительными признаками). Внешний облик за счет этого будет представлен в детских описаниях даже более детально, чем внешность представителя своего этноса. Внешность представителей Африки и Дальнего Востока в этом смысле будет более запоминающейся за счет отсутствия явлений этнического смешения, которое характерно для своего этноса (90%).

Это же относится и к описанию географических особенностей: климатические особенности, особенности рельефа, а также особенности флоры и фауны Африки резко отличаются от всех других этнических регионов, поэтому они достаточно легко запоминаются и дифференцируются. Дети не могут описать географию Африки в полном объеме, за счет чего описание получается несколько «рванным»: дети перескакивают с одного объекта описания на другой, поэтому описание представляет собой простое перечисление объектов (75%). Что касается региона Дальнего Востока, то здесь национальные особенности географии также выявляются в меньшей степени, однако есть наиболее известные компоненты, известные даже дошкольнику (например, цветение сакуры или сад камней) — 80%. Таким образом, дети даже не полностью, но все-таки могут описать климатические особенности данного региона.

Эта закономерность распространяется и на описание культурных особенностей. Дети могут описать особенности одежды, макияжа, кухни, языка и некоторые другие компоненты. Данные компоненты описываются за счет резких отличий от своего этноса (80%). Элементы культуры Дальнего Востока довольно часто окружают ребенка в повседневной жизни — поэтому дети могут описать кимоно, макияж гейши, иероглифы, суши и некоторые другие компоненты. Как видно из детских описаний, ориентация идет именно на компоненты Японии (данное государство достаточно часто фигурирует в различных СМИ,

кроме этого, многие компоненты культуры данного государства становятся сегодня достоянием и современного российского общества — 80%).

Что же касается Африки, то здесь дети владеют меньшим объемом информации. Данный регион является менее развитым с экономической и политической точки зрения, вследствие чего он слабее представлен в информационном потоке, а, следовательно, и в сознании ребенка. Некоторые особенности Африки дети все-таки способны описать — сюда относятся украшения, одежда, макияж, жилище, танцы, маски (75%). Ребенок описывает их отрывочно, неполно, но сами по себе компоненты выделены верно. Описания имеют также «рваный» характер: чаще всего дошкольники просто перечисляют знакомые им компоненты, не комментируя их и не описывая детали.

Сложнее всего для описания оказались регионы 3 группы. Однако сложности, возникающие у ребенка, носят разный характер. О европейском регионе ребенок владеет большим объемом информации, но она часто пересекается с другими регионами, вследствие чего ребенок часто путает данный регион с другими. Так дети достаточно верно описывают внешность среднестатистического европейца: однако, этот образ весьма схож с описанием внешности русского человека (пересечения наблюдаются в 75% случаев). Кроме того, необходимо отметить, что Европа — достаточно мозаичный регион, который имеет в своем составе большое количество государств, существенно различающихся между собой по различным параметрам. Чаще всего дошкольники описывают внешность представителей центра Европы, которые наиболее схожи с русским человеком. Таким образом, даже при возможном правильном описании, оно часто не несет этническую нагрузку, поскольку с точки зрения ребенка иностранец обязательно должен иметь ярко отличные особенности внешности.

Та же особенность сохраняется и при описании географических особенностей: часто дети описывают особенности своего региона (75%). Необходимо отметить, что часто дети не пытаются описать какое-либо одно государство Европы (как это было в случае с Дальним Востоком), а приводят всю информацию, которая им известна о Европе: в результате получается мозаичное изображение, где разные компоненты анализа иллюстрируются на примере разных государств (80%). Однако так как именно страны центра Европы фигурируют в общем информационном потоке чаще, то и детское сознание в большей степени ориентировано на них (Германия, Франция и др.).

Что касается культурных особенностей, то дети чаще всего описывают современное состояние данного региона, они практически не владеют этнически специфичной информацией. Главной особенностью, описываемой ребенком, является язык — это основной этнодифференцирующий признак для дошкольника. Таким образом, при относительной «близости» данного региона дети испыты-

вают сложности в его описании за счет путаницы в осознанных и анализируемых признаках.

Несколько проще дошкольникам давалось описание национальных особенностей европейцев: как правило, они описываются в понятиях индивидуализм — недружелюбность — эгоистичность. Чаще всего, данные характеристики заимствованы у взрослых, так как пока у детей нет возможности самостоятельно выявлять национальные особенности.

Наибольшие трудности дети испытывали при описании регионов Латинской Америки и Ближнего Востока. Если в описании Ближнего Востока ребенок еще мог продемонстрировать небольшой объем знаний (50%), то регион Латинской Америки идентифицируется с трудом (40%). Описание Ближнего Востока напоминает описание кавказского региона: дети идентично описывают внешность и географию.

Национальные особенности чаще всего носят отрицательный характер, попадающие в плоскость агрессивности — недружелюбность — хвастовство. Так же как и в отношении европейского региона, такое отношение является явно заимствованным у взрослых людей.

Что касается культурных особенностей, то они могут быть разделены на 2 группы: 1) есть особенности, схожие с особенностями кавказского региона (например, религиозные компоненты, макияж, танцы и некоторые другие) — такие особенности ребенок вполне способен описать; 2) есть особенности, которые с кавказским регионом имеют мало сходства, следовательно, ребенку они незнакомы (например, особенности праздников, мифологии, ДПИ, кухня) — дети затрудняются их дифференцировать и описывать.

Таким образом, необходимо отметить, что даже при описании незнакомого региона дошкольники пытаются опереться на знания уже знакомых ребенку регионов.

Наибольшие сложности как и с идентификацией, так и с описанием дети испытывают при анализе Латинской Америки. Дети, как правило, сами могут только некоторые отдельные особенности данного региона (например, кофе, сериалы, карнавал, футбол). При этом дети испытывают сложности не только при описании культурных особенностей данного региона, но и при описании географии и даже внешности. Часто дети не могут определить этническую принадлежность изображений, на которых изображена Латинская Америка, поэтому дети начинают просто описывать приведенные изображения. Таким образом, можно сказать, что регион Латинская Америка оказывается практически не представлен в сознании дошкольника. Это напрямую связано с положением данного региона на мировой арене сегодня. Таким образом, анализ полноты содержания этнических представлений в дошкольном возрасте показывает, что уже в данном возрасте ребенок владеет определенной системой этнодифференцирующих компонентов. Все основные используемые для описания факторы наполняются им соответствующими возрастному этапу признаками. Однако

степень дифференциации информации у дошкольников не высока, в связи с чем, разделение на «своих» и «чужих» легко осуществляется только в случае наличия ярких, внешних, бросающихся в глаза различий: из-за этого очень часто наступает этническая «путаница» в отношении

внешне близких этнических регионов. Тем не менее, выделение признаков своей этнической группы может провести большинство выборки данного возраста. При этом необходимо отметить, что факторы пока действуют отдельно, не составляя в сознании ребенка единой системы.

Литература

1. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. — 412 с.
2. Гачев Г. Д. Национальные образы мира; Курс лекций. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 432 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. — М. Педагогическое общество России, 2004. — 442 с.
5. Овчинникова Т. Н. Особенности осознания себя детьми 6-летнего возраста // Вопросы психологии 1986. №4. с. 43–48.
6. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А.А.Бодалева, Н.В. Васиной. — СПб.: Речь, 2005. — 324 с.
7. Сапогова Е. Е. Психология развития. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 460 с.
8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 368 с.
9. Фомина Ю.И. К вопросу о становлении этнических представлений // Известия тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск седьмой / Под ред. Е. Е. Сапоговой. — Тула: Издательство ТулГУ, 2006 — с. 234 — 243
10. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. — СПб.: Алетейя, 2000. — 240 с.

Гендерный аспект в вопросе склонности к манипулированию

Хапов М.С., аспирант

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Манипуляция относится к классу явлений, содержащих в себе противоречие: с одной стороны, знание о манипуляции присутствует у каждого человека, с другой стороны, манипуляция ещё слабо изучена специалистами-психологами. Манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями. [1]

Основная причина манипуляции, считает Фредерик Перлз, в вечном конфликте с самим собой, поэтому человек никогда не доверяет себе полностью, однако и другим он не доверяет ещё сильнее. «Поэтому он вступает на путь манипуляции, чтобы «другие» всегда были у него на привязи, чтобы он мог их контролировать и при таком условии доверять им больше».

Эрих Фромм выдвигает вторую причину манипулирования: желая получить любовь, манипулятор стремится получить полную власть над другой личностью: власть, которая заставляет другую личность делать то, что ОН хочет; думать то, что ОН хочет; чувствовать то, что ОН хочет.

Третья причина манипуляций: поскольку риск и неопределённость окружают человека со всех сторон, то человек часто чувствует себя беспомощным, поэтому пассивный манипулятор говорит: «Я не могу контролировать

всего, что может со мной случиться, поэтому я нечего не буду контролировать. Я сдаюсь, делайте со мной, что хотите!» — и при этом, в конечном счёте, — добивается своих целей, используя свою внешнюю беспомощность. Активный манипулятор активно пользуется бессилием других людей, с удовольствием властвует над людьми, стремясь сделать их максимально зависимыми от себя.

Четвёртая причина манипуляций: манипулятор — это личность, которая стремится избежать интимности в отношениях и затруднительного положения, поэтому относится к людям ритуально.

Пятая причина манипуляций: человек стремится получить одобрение всех и каждого, поэтому вынужден притворяться, скрывать свои чувства, мысли и желания, не может быть правдивым и честным с окружающими, но зато всеми правдами и неправдами стремится угодить всем [2].

Манипуляция наиболее полно изучена как техника и технология, а склонность к манипуляции — как личностная характеристика, в том числе, как важная составляющая потенциала лидера. Рассмотрение манипуляции в контексте межличностных отношений предполагает направленность внимания и на участников (манипулятора и адресата), и на процесс и результат связывающего их взаимодействия. Личность манипулятора наиболее подробно изучена в гуманистической психологии и, в основном, с

феноменологических позиций. Мы попробуем обобщить личностных характеристики манипулятора, опираясь на теоретические и немногие практические данные разных авторов. Для манипуляторов характерны: 1. высокий уровень психического развития — гибкость, хорошая адаптивность [3], [4]; 2. низкий уровень эмпатии, эмоциональная отстраненность от собеседника, подозрительность [3], [4], [5], [6]; 3. невнимание к этическим и культурным ценностям и нормам [3], [4], [5], [6], лживость [5], [7]; 4. эмоциональный дискомфорт, пониженная самооценка [3], [4], [5]; 5. Ориентация на достижения, отсутствие склонности к риску [4]. Основной задачей манипулирования является достижение манипулятором поставленных целей, что напрямую связывает категорию манипуляции с категорией удовлетворенности отношениями. Взаимная удовлетворенность отношениями в паре «манипулятор — партнер» позволяет определить субъективную оценку производимого манипуляцией эффекта, а также баланс эмоционального выигрыша и проигрыша участников манипулятивного воздействия. Нами обнаружено небольшое количество данных о гендерных аспектах склонности к манипулированию. Исторически сложившиеся полоролевые стереотипы характеризуют мужчин как господствующих, агрессивных, а женщин — как зависимых, подчиненных. Вопрос о гендерных различиях часто ставился как вопрос о соотношении прямого и косвенного влияния в поведении мужчин и женщин. Разные авторы по-разному определяют это соотношение. О. Вейнингер наделяет мужчин большей честностью и, соответственно, меньшей склонностью к манипулированию [8]. Сложившееся мнение о том, что женщины более открыты, альтруистичны, опираются в общении на этику, не подтверждается результатами зарубежных исследований. Эллис Игли доказывает, что сами проявления эмпатии, выражение эмоций человеком, а также способ, которым они осуществляются, зависят от гендерных норм. Исследования Ю.А. Мендже-рицкой, посвященные типам отношений к другим людям, свидетельствуют, что для субъектов, реализующих маскулинный тип отношений с другими людьми, поведение характеризуется высоким уровнем манипулирования, подозрительности, агрессивности, враждебности и низким уровнем принятия. Фемининный тип отношений раскрывается через выраженность в отношениях подчинения, эмоциональной близости, принятия и практически полного отсутствия подозрительности и враждебности. По данным В.В. Знакова, макиавеллизм (понятие — синоним склонности к манипулированию) как поведенческая и личностная характеристика в большей степени присущ мужчинам. При этом В.В. Знаков отмечает, что склонность к манипулированию не связана с доминантностью в отношениях. Также его результаты по методике ценностных ориентаций М. Рокича говорят о том, что женщины присваивают честности более высокий ранг в субъективной иерархии ценностей, чем мужчины. В.В. Знаков делает вывод о том, что, в целом, мужчины более склонны к манипулированию, чем женщины. Но неизвестно, насколько

универсальны эти результаты, есть ли такие социальные, профессиональные, возрастные группы, где наблюдается обратное соотношение. Вопрос о причинах предполагаемых различий также остается без ответа. Слабая разработанность методов диагностики манипуляции ограничивают возможность её изучения. В данной работе предпринята попытка исследования дружеских пар «манипулятор — неманипулятор». В роли объекта выступают студенты технического вуза города Саратова. Предметом данного исследования стали гендерные различия склонности к манипулированию и её связь с удовлетворенностью отношениями и личными особенностями студентов. На рассмотрение выдвигаются следующие гипотезы: 1. Юноши и девушки в равной степени склонны к манипулированию. 2. Склонность к манипулированию оказывает влияние на удовлетворенность отношениями, повышенная удовлетворенность у манипуляторов. 3. Склонные к манипулированию юноши и девушки обладают рядом специфических личностных черт.

Для психологической диагностики были использованы следующие методики: 1. Шкала макиавеллизма. Русско-язычный вариант методики (Алексеева, Братченко, Миронова), разработанный американскими специалистами (R. Christie et. al., 1970). Методика позволяет определить количественный показатель склонности к манипулированию. Предлагаемые авторами высказывания носят оценочный характер, что, на наш взгляд, снижает эффективность методики при диагностике данного феномена. 2. Опросник для изучения межличностного восприятия в дружеской паре — модификация опросника, разработанного для добрых пар. Включает три шкалы: 1) Непосредственный показатель удовлетворенностью отношениями; 2). Косвенный показатель удовлетворенности отношениями (косвенная оценка удовлетворенности отношениями, например, отсутствие ссор); 3). Показатель «позитивности» отношений (свидетельствует об одобрении родителями и друзьями этих отношений). 3. Тест интерперсональной диагностики Т. Лири. Позволяет охарактеризовать особенности межличностных позиций, наиболее часто используемых при описании манипулятора: доминирование — подчинение, зависимость — враждебность. 4. Опросник социально-психологической адаптации Р. Даймонда и с. Рождеса (СПА). Включает показатели: адаптивность, принятие себя, принятие других, лживость, эмоциональный комфорт, доминирование, эскапизм. Методы статистической обработки: t-критерий Стьюдента для проверки достоверности различий в средних значениях признаков и корреляционный анализ для выявления структуры признаков.

Этапы исследования. 1 этап. Участие в исследовании приняли 80 студентов технического вуза города Саратова в возрасте 17–23 лет, из них 52 юноши и 28 девушек. Им была предложена методика склонности к манипулированию. На основании полученных данных из первоначального числа студентов было отобрано 10 юношей и 8 девушек с высоким уровнем макиавеллизма. 2 этап. При-

няло участие 18 человек (10 юношей и 8 девушек) с высоким уровнем склонности к манипулированию, а также выбранные ими друзья одного и того же пола (10 и 8 человек соответственно). На вопросы анкеты, предназначенной для изучения удовлетворенности отношениями, и методики СПА отвечал каждый респондент в образованной паре. Тест Лири был использован в модифицированном варианте. Юношам и девушкам-манипуляторам предлагалось из списка качеств выбрать те, которые они относят к себе, а их друзьям — выступить в роли экспертов, охарактеризовав, в свою очередь, собственных друзей (юношей и девушек-манипуляторов). В ходе исследования гипотеза о гендерной неспецифичности склонности к манипулированию получила эмпирическое подтверждение. ($t=1,22$, $p<0,05$ для показателя «непринятие других» методики СПА). Эта личностная особенность широко освещается в психологической литературе (С.Л. Братченко, В.Н. Куницына, Л.К. Аверченко). Для юношей и девушек-манипуляторов характерна эгоистическая позиция в отношениях, ориентация на собственные интересы. Данное исследование подтверждает отсутствие выраженной склонности манипуляторов к доминированию ($t=0,62$ в группе юношей, $t=0,65$ в группе девушек). Однако друзья отмечают у манипуляторов более высокую доминантность, чем сами манипуляторы отмечают эту характеристику у себя. В группе юношей показатель склонности к доминированию по данным теста Лири: $M=4,09$ (самооценка манипуляторов), $M=6,09$ (оценка друзей), $t=2,32$, $p<0,05$. Данные в группе юношей свидетельствуют о разрушительном эффекте манипуляции — она является источником эмоционального дискомфорта. Коэффициент корреляции между показателями «макиавеллизм» и «эмоциональный дискомфорт» $r = 0,58$,

$p<0,05$, между показателями «макиавеллизм» и «дезадаптивность» $r = 0,55$, $p<0,05$. Эти две тенденции в совокупности описаны в работах многих исследователей манипуляции (Л.К. Аверченко, 1999; С.Л. Братченко, 1994; Е.Л. Доценко; В.Н. Куницына, 2000). Полученные различия между юношами и девушками мы склонны объяснить возрастной спецификой респондентов, некоторым запаздыванием темпов социального развития у юношей и, следовательно, меньшей включенностью манипуляции в структуру их личности. Таким образом, манипуляция включена в структуру личностных черт на эмоциональном уровне, является значимым фактором (как позитивно, так и негативно окрашенным) регуляции состояния и самооценки. В данной работе было установлено, что уровень склонности к манипулированию юношей и девушек достоверно не различается. Но неизвестно, есть ли специфика в структуре манипулирования у юношей и девушек. Удовлетворенность отношениями манипуляторов и неманипуляторов подлежит дальнейшему исследованию, в частности, не выяснено, какова значимость обнаруженного противоречия в факторах, оказывающих влияние на удовлетворенность отношениями у манипуляторов и их друзей. Общие тенденции, выявленные в структуре личности манипулятора, нуждаются в дополнении, прежде всего, за счет сравнительного исследования личностных особенностей манипуляторов и неманипуляторов. На наш взгляд, методический прием — исследование пар, является очень перспективным при изучении межличностной манипуляции, поскольку позволяет обратиться непосредственно к процессуальной стороне манипулирования и снизить социальную желательность ответов, вызванную негативной оценкой склонности к манипулированию как личностного свойства.

Литература

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. — М., 2000.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии. — Ростов на Дону, 2003
3. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Мет. пособие для психологов. Псков, 1997.
4. Куницына В.Н., Казаринова В.Н., Погорельца В.М. Межличностное общение: Учебник нового века. — СПб., 2000.
5. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек — Манипулятор — М., 1998.
6. Аверченко Л.К. Управление общением: Теория и практикумы для социального работника: Учебное пособие. — М., 1999.
7. Знаков В.В. Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии, 1999 №6
8. Вейнингер О. Пол и характер. — Мн., 1999

Анализ различий взаимосвязи самооценки и статусного положения в классе между группами городских и сельских подростков

Хлебодарова О.Б., преподаватель
Современная гуманитарная академия (г. Москва)

В настоящее время, изучая подростков, отмечается, что у современной молодежи уверенность в себе переходит в форму излишней самоуверенности.

Исходя из того, что взаимодействие когнитивного и эмоционального компонента состоит структура самооценки, в свою очередь когнитивный компонент отражает знания человека о себе, а эмоциональный — отношение к себе. В процессе самооценивания эти компоненты функционируют в неразрывном единстве.

Проблемы лидерства и авторитета, социально-психологическую совместимость, динамику развития микрогруппы — всё это изучает социометрия.

Цель исследования: определение положения подростков в системе взаимоотношений (статусного положения), для получения развёрнутой картины самооценки подростков данных групп.

Объект исследования: самооценка и статусное положение в группе подростка.

Предмет исследования: взаимосвязь самооценки и статусного положения в группе и их влияние на подростка

Задачи:

1. Теоретическое изучение понятия самооценки.
2. Подбор методик и проведение исследования.
3. Анализ полученных данных, выводы.

Результаты отношений испытуемых друг к другу при ответе по данному критерию могут быть изображены на социограмме, т.е. в виде схемы, которая более наглядно показывает суть структуры общения в группах испытуемых. Название групп по социометрии характеризуются следующим образом:

1. «Лидер» — 3,4 — 3;
2. «Предпочитаемый» — 2,9—2,5; 3
3. «Принятый» — 2,4—2;
4. «Изолированный» — 1,9—1 [1, с. 23].

После заполнения экспериментатором таблицы межличностных отношений по формуле подсчитывается статус ребёнка:

$$C = \frac{4 \cdot BI + 3 \cdot BII + 2 \cdot BIII + 1 \cdot BIV}{K - 1}$$

В целом, статус определяется числом полученных выборов, в зависимости от количества детей в группе. В зависимости от этого испытуемые могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из 4-х статусных категорий.

Первая и вторая группы («Лидеры», «Предпочитаемые») являются благоприятными. Исходя из этого, мы можем узнать, насколько благоприятен статус каждого подростка в группе. Насколько подросток принят в системе межличностных отношений. В зависимости от полу-

ченных результатов можно говорить об эмоциональном климате для каждого ребенка и в группе в целом: теплый, благоприятный, холодный, отчужденный.

а) в первой экспериментальной группе подростки имеют следующие статусные категории: Лидеры — 32 человека. Предпочитаемые — 65 человек. Принятые — 13 человек. Изолированные — 2 человека.

б) во второй экспериментальной группе подростки имеют следующие статусные категории: Лидеры — 8 человека. Предпочитаемые — 32 человека. Принятые — 31 человек. Изолированные — 24 человека.

В результате проведенного социометрического исследования в группах подростков с целью изучения характеристики межличностных отношений мы определили следующие диагностические показатели:

Исходя из полученных данных уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе городских подростков составляет 86%, в группе сельских подростков 42%. Индекс изолированности в среде городских подростков составляет 2%, что говорит о благоприятном развитии группы. Менее благополучной можно считать группу сельских подростков, т.к. индекс изолированности равен 25%. В связи с этим можно сделать вывод, что в первой группе эмоциональный климат для подростка значительно благоприятен, чем в экспериментальной второй группе.

Обработка данных по методике «Изучение самооценки личности подростка» (определение самооценки качеств личности).

Результаты проведения пробного и контрольного тестирования представленной методики в группах подростков выглядят следующим образом:

Пробное тестирование:

— экспериментальная группа городских подростков (График №1) из общего количества детей:

1. 2% имеют низкий уровень самооценки
2. 20% имеют несколько заниженный уровень самооценки
3. 24% имеют средний уровень самооценки
4. 30% имеют несколько завышенный уровень самооценки
5. 24% имеют завышенный уровень самооценки
6. Неадекватно высокий уровень самооценки не выявлен ни у кого.

Контрольное тестирование:

- 1% имеют низкий уровень самооценки
2. 13% имеют несколько заниженный уровень самооценки
3. 46% имеют средний уровень самооценки

Таблица 1

Количественный анализ

Группы подростков	Уровень самооценки (пробное тестирование) кол-во чел. — %	Социометрический статус в группе	Уровень самооценки (контрольное тестирование) кол-во чел. — %
Подростки Московской школы (городские)	Низкий — 2—2% Неск.занижен. — 22—20% Адекватный — 27—24% Неск.завыш. — 34—30% Завышенный — 27—24% Неадекв. высокий — 0	«Лидеры» — 32—28% «Предпочит.» — 65—58% «Принят.» — 13—12% «Изолиров.» — 2—2%	Низкий — 1—1% Неск.занижен. — 14—13% Адекватный — 52—46% Неск.завыш. — 25—22% Завышенный — 20—18% Неадекв. высокий — 0
Средний арифметический уровень показателей			
Подростки Московской школы (сельские)	Самооценка на группу (пробное тестирование) 0,7 — несколько завышенная	Ярко-выраженный статус в группе «Предпочитаемые»	Самооценка на группу (контрольное тестирование) 0,6 — адекватная
Подростки сельских школ	Низкий — 4—4% Неск.занижен. — 8—8% Адекватный — 40—42% Неск.завыш. — 29—31% Завышенный — 12—13% Неадекв. высокий — 2—2%	«Лидеры» — 8—8% «Предпочит.» — 32—34% «Принят.» — 31—33% «Изолиров.» — 24—25%	Низкий — 6—6% Неск.занижен. — 12—13% Адекватный — 38—40% Неск.завыш. — 32—34% Завышенный — 6—6% Неадекв. высокий — 1—1%
Средний арифметический уровень показателей			
Подростки сельских школ	Самооценка на группу (пробное тестирование) 0,6 — адекватная	Ярко-выраженный статус в группе «Предпочитаемые»	Самооценка на группу (контрольное тестирование) 0,6 — адекватная



График №1



График №2

4. 22% имеют несколько завышенный уровень самооценки

5. 18% имеют завышенный уровень самооценки

6. Неадекватно высокий уровень самооценки не выявлен ни у кого.

Так же, как и при пробном тестировании, неадекватно высокий уровень самооценки не выявлен ни у кого.

— экспериментальная группа сельских подростков (График №2) из общего количества детей:

Пробное тестирование:

1. 4% имеют низкий уровень самооценки

2. 8% имеют несколько заниженный уровень самооценки

3. 42% имеют средний уровень самооценки

4. 31% имеют несколько завышенный уровень самооценки

5. 13% имеют завышенный уровень самооценки

6. 2% имеют неадекватно высокий уровень самооценки

Контрольное тестирование:

1. 6% имеют низкий уровень самооценки

2. 13% имеют несколько заниженный уровень самооценки

3. 40% имеют средний уровень самооценки

4. 34% имеют несколько завышенный уровень самооценки

5. 6% имеют завышенный уровень самооценки

6. 1% имеют неадекватно высокий уровень самооценки

Исходя из полученных результатов исследования взаимосвязи самооценки подростка и его статусного положения в системе межличностных отношений мы отметили, что:

по общему результату изменения самооценки при переходе из одной статусной группы в другую у городских подростков (пробный тест — 0,7; контрольный тест — 0,6), у подростков из сельской местности не изменились (пробный тест — 0,6; контрольный тест — 0,6). И это дает нам право с уверенностью утверждать, что существует взаимосвязь такого фактора социального интеллекта, как самооценки и статусного положения в группе сверстников. Что подтверждают общие результаты эксперимента. Городские подростки, в сравнении с сельскими подростками в большей степени подвержены изменению самооценки под влиянием общественного мнения сверстников.

В своем исследовании мы показали процесс влияния взаимоотношений в подростковом коллективе на формирование уровня их самооценки.

Проведенное исследование дает материал для дальнейшего изучения межличностных отношений подростков, проживающих в различных социальных условиях.

Литература

1. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд., дораб. — М.:
2. «Просвещение», «Учебная литература», 1996. — 352с.

3. Психология подростка: учебник / под редакцией члена-корреспондента
4. РАО А.А. Реана. — СПб. 2006. — 480 с.
5. Психология современного подростка / Под редакцией проф. Л.А. Ретуш. — СПб.: Речь, 2005. 400 с.

О необходимости использования психологической помощи судебными приставами-исполнителями

Чунарева О.А., студент

Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета

Научный руководитель – Проскуракова Л.А., доцент, кандидат биологических наук

В настоящее время осуществляется становление психологической службы в исполнительной системе РФ. Данная ситуация обусловлена тем, что судебный пристав обязан профессионально выполнять деятельность одного из государственных исполнителей, жестко руководствуясь приказами и иными правоустанавливающими документами, что, несомненно, указывает на специфические психологические особенности профессии.

Любям данной профессии необходима соответствующая психологическая помощь, т.к. нервно-психические перегрузки, вызванные спецификой исполнительной службы, приводят к развитию у судебных приставов стойких состояний психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, к появлению невротических реакций, психосоматических функциональных расстройств и различных психических заболеваний, что приводит к снижению интереса студентов-юристов к данной профессии, вызывает снижение мотивации к деятельности, проявляющейся в профессиональной неуспешности уже работающих служебными приставами людей [2, с. 39].

Данная служба обеспечивает неотвратимость имущественной и иной юридической ответственности должников в гражданском обороте, без чего не возможно решение значительной части экономических проблем современной России, что указывает на социальную значимость этой профессии. В связи с тем, что должности судебных приставов введены недавно (ФЗ «Об исполнительном производстве» от 21.07.1997 г. № 119) и исследований по этой проблеме пока не проводилось, необходима дальнейшая работа по данной проблематике. Этим обуславливается новизна нашего исследования.

Вышеизложенное определило цель нашего научного исследования.

Цель: разработка программы тренинга развития профессионально-важных качеств для повышения профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей.

Гипотеза: тренинг развития профессионально-важных качеств (стрессоустойчивости, инициативности и самоконтроля) повышает профессиональную успешность судебных приставов-исполнителей.

Материалы и методы исследования:

Исследование проводилось с сентября 2009г. по февраль 2011г. Выборку составили 13 человек судебных приставов-исполнителей (12 женщин и 1 мужчина, все респонденты в возрасте от 24 до 56 лет). Для проведения исследования использовались следующие методы:

Профессиографические (анализ литературы, нормативно-правовых актов, анализ продуктов деятельности, наблюдение);

Эмпирические (психодиагностическое тестирование, проведение тренинга);

Математико-статистические (вычисление первичных статистик, корреляционный анализ (критерий Пирсона), определение достоверности различий (критерий Стьюдента)).

Изучение профессионально-важных качеств осуществлялось с помощью методик:

1) опросник «определение нервно-психического напряжения» Т.Немчина;

2) опросник на выявление свойств темперамента Б.Н. Смирнова;

3) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Праге;

4) тест А. Ассингера на оценку агрессивности в отношениях;

5) методика исследования волевых качеств личности;

6) тейпинг-тест на определение свойств нервной системы;

7) методика оценки профессиональной успешности.

В основу нашего исследования были положены следующие методологические принципы: детерминизма (данный методологический принцип психологии предполагает необходимость учета влияния различных причин, факторов на возникновение и развитие психологических явлений), принцип научности, а также принцип развития [1, с. 21].

Результаты работы:

Респондентов исследовали по следующим профессионально важным показателям: нервно-психическое напряжение, свойства темперамента, стрессоустойчивость и социальная адаптация, агрессивность в отношениях, во-

левые качества, свойства нервной системы, профессиональная успешность.

В ходе исследования было выявлено, что у 15,4% респондентов — низкий уровень сопротивляемости стрессу, у 23% — пороговый, у 61,5% — высокий уровень сопротивляемости. Низкий уровень сопротивляемости стрессу говорит о том, человек плохо сопротивляется различным стрессовым факторам, что в свою очередь негативно сказывается на успешности в профессиональной деятельности.

Уровень инициативности и самостоятельности у большинства опрошенных (61,5%) находится на среднем уровне, у 23% — на низком и у 15,5% — на высоком. Инициативность относится к одному из волевых качеств личности. Воля не только стимулирует активность человека, направленную на преодоление трудностей, но и тормозит ее проявление, когда это необходимо для достижения цели.

По результатам тестирования было выявлено, что у большинства (46%) респондентов средний уровень самоконтроля, у 15,5% — низкий уровень и у 38,5% — высокий уровень самоконтроля. Так как деятельность судебного пристава-исполнителя несет большие психологические нагрузки, самоконтроль также является одним из важных профессиональных качеств. Самоконтроль помогает осуществлять саморегуляцию в самых сложных, экстремальных условиях существования, мобилизуя все свои психические и физические ресурсы.

Одной из объективных характеристик профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей является количество окончанных и неоконченных исполнительных производств. Для выявления взаимосвязи оцененных профессионально-важных качеств с объективными показателями (число окончанных и неоконченных исполнительных производств) был осуществлен корреляционный анализ данных.

В результате проведенного корреляционного анализа полученных материалов выявлено, что существует положительная связь между количеством окончанных исполнительных производств и уровнем инициативности и самостоятельности; между уровнем смелости и решительности и уровнем целеустремленности, а также взаимо-

связь между окончанными исполнительными производствами и уровнем самообладания и выдержки ($p \leq 0,01$).

Это говорит о том, что эффективность труда (количество окончанных исполнительных дел на момент отчетного периода) напрямую зависит от инициативности, а также от самоконтроля судебных приставов-исполнителей.

Обратная взаимосвязь наблюдается между количеством неоконченных исполнительных производств и уровнем сопротивляемости стрессу ($p \leq 0,05$). Это означает, что чем больше количество неоконченных дел, тем меньше сопротивляемость стрессу.

Полученные данные легли в основу разработки программы тренинга развития профессионально-важных качеств для повышения профессиональной успешности судебных приставов-исполнителей.

Тренинг проводился 2 раза в неделю по 1–1,5 часа в течение одного месяца, всего 10 часов. Тренинг рассчитан на 8 занятий.

Первая группа занятий была направлена на развитие стрессоустойчивости, вторая — на развитие самоконтроля, третья — инициативности.

Перед и после проведения тренинга респондентам предлагались методики по стрессоустойчивости, самоконтролю и инициативности.

В результате проведения тренинга было выявлено следующее. Уровень стрессоустойчивости повысился на 16,5%, уровень инициативности — на 13%, уровень самоконтроля также повысился на 23%. Эти данные в свою очередь повлияли на количество окончанных и неоконченных исполнительных производств. Число окончанных исполнительных производств повысилось на 10%, число неоконченных исполнительных производств понизилось на 12%.

Таким образом, деятельность судебного пристава-исполнителя является важным компонентом государственной службы. Данный вид профессиональной деятельности требует больших психологических затрат. В связи с этим необходимо внедрение психологической помощи в данную структуру.

Литература

1. Носкова О.Г. Психология труда. — М.: Академия, 2004. — 384с.
2. Толочек В.А. Современная психология труда. — СПб.: Питер, 2005. — 479с.

Проблема диагностики политического интеллекта в современной социальной психологии

Шелест В.И., аспирант

Российский государственный социальный университет

Категория «социальный интеллект», употребляемая в современной социальной психологии, используется

для обозначения для определения приобретаемой в процессе усвоения социокультурного опыта способности

личности понимать поведение, мотивы, состояния других людей, а также строить взаимодействия на основе этого. Уровень социального интеллекта личности определяет успешность в деловых и межличностных отношениях, и, что немаловажно, помогает поддерживать ощущение собственной целостности и комфорта. Мы полагаем, что проявления социального интеллекта могут иметь некоторые особенности в разных сферах жизни человека и общества. Например, очевидно, что личность, осознанно и целенаправленно участвующая в политической жизни общества, обладает некими социально-психологическими особенностями и свойствами. Поэтому мы считаем уместным введение в социальную психологию категории «политический интеллект» для обозначения соответствующих особенностей субъекта политики.

Теоретическими основами введения категории «политический интеллект» в наше исследование выступают, с одной стороны, понятие «социального интеллекта» как способность понимать поведение, мотивы, состояния других людей, а также строить эффективные взаимодействия на основе этого [1, с. 25; 2, с. 437; 3, с. 25]. С другой стороны, мы основываемся на существовании психологических компонентов политической культуры [7, с. 5], а именно категориях политического сознания (т.е. осознания социальными субъектами политики как общественного явления и своей позиции в ней) политического поведения (действия различных субъектов политики для реализации своих политических целей и потребностей) [8, с. 76]. Основываясь на этих теоретических данных, мы составили и провели исследования по определению категории «политический интеллект», а также разработали и апробировали опросник для его диагностики.

Итак, исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе использовался метод группового анкетирования для выявления имплицитных представлений о политическом интеллекте. Авторская анкета состоит из четырёх вопросов, в ответах на которые респонденту предлагается высказать своё мнение о том, что такое «политический интеллект» и каковы особенности человека, имеющего развитый политический интеллект. В этой части исследования приняли участие студенты РГСУ (возраст 19–25 лет, 32 человека мужского пола, 119 — женского, всего 141 человек). Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа; при этом мы исходили из того, что если в группе из 20–30 человек для описания одного стимула некая реконструкция используется тремя и более человек, она не случайна [5, с. 52]. Это соответствует 10–15% от выборки. В нашем исследовании мы также описываем значимые данные, т.е. те, которые отмечены 10–15% и больше опрошенных.

При анализе полученных данных для определения понятия «политический интеллект» 29,1% (44 человека) опрошенных используют реконструкцию «способность», в 15,9% (24 человека) его рассматривают как «умение». Также значимыми реконструкциями являются «умение анализировать» и «понимание» политической сферы —

15,2% (23 человека) и 11,3% (17 человек) соответственно.

Среди особенностей личности с развитым политическим интеллектом отмечаются «аналитические способности» и «коммуникабельность» — 34,4% (52 человека) и 17,2% (26 человек) соответственно. Значимыми реконструкциями являются также «эрудиция, начитанность, широкий кругозор» — 13,9% (21 человек), «целеустремлённость» — 12,6% (19 человек) и «знания в области политики» — 11,3% (17 человек).

Назначение политического интеллекта связывают с «пониманием» политической обстановки и умением «ориентироваться» в ней — 16,6% (25 человек) и 13,2% (20 человек) соответственно.

Таким образом, действительно можно говорить о существовании определённых характеристик личности, имеющих отношение к политическому интеллекту и входящих в его структуру. Также можно сказать, что предлагаемая нами категория «политический интеллект» проявляется в разных аспектах личности. Поэтому на втором этапе исследования мы провели определение структурных компонентов политического интеллекта. Опираясь на полученные семантические единицы, мы составили 47-шкальный опросник с использованием семантического дифференциала, где предложили респондентам (студенты РГСУ, возраст 18–25, 18 человек мужского пола, 31 — женского, всего 49 человек) прошкалировать те или иные качества с позиции выраженности их у человека с развитым политическим интеллектом. Полученные на этом этапе результаты мы обработали методом факторного анализа.

На основании данных частотного анализа была составлена матрица, в которой представлены все показатели, рассмотренные в исследовании. Полученная матрица была подвергнута факторному анализу, экстракция факторов производилась методом главных компонент. На основании анализа графика были выделены пять наиболее сильных факторов. Их факторный вес составил 39,154; 7,573; 7,010; 4,530; 4,006 соответственно. Общий процент дисперсии, объясняемый этими факторами, составляет 62,273.

Для интерпретации факторов было произведено Varimax-вращение с нормализацией Кайзера. При этом для вхождения переменной в фактор были установлены следующие критерии:

- факторный вес $> 0,4$;
- наибольшее значение факторного веса при двойных вхождениях.

Итак, мы получили следующие факторы:

- «Общий уровень интеллектуальной культуры», факторный вес 39,154. Это наиболее крупный фактор, включающий 59 переменных и определяющий развитие политического интеллекта. Под интеллектуальной культурой мы понимаем культуру умственного труда, определяющую умение ставить цели познавательной деятельности, планировать её, выполнять познавательные опе-

рации различными способами, работать с источниками и оргтехникой [6, с. 55]. Действительно, этот компонент включает в себя характеристики личности, связанные умение личности планировать свою деятельность, распределять ресурсы, находить и использовать необходимую информацию, анализировать текущую ситуацию для повышения эффективности своей деятельности. Таким образом, можно утверждать, что политический интеллект во многом зависит от интеллектуальной культуры личности;

— «Принятие позиции политического лидера», включает в себя 13 переменных, факторный вес составляет 7,573. Данный компонент объединяет в себе характеристики, которые связаны с активной политической позицией, нацеленностью на успех, готовностью сотрудничать с другими людьми и управлять ими для успешного ведения определённой политической программы. Таким образом, в структуре политического интеллекта важное место занимает именно способность личности осознанно выбирать конкретную политическую партию / движение, к которой примкнуть, а также готовность встать во главе определённой политической группы;

— «Политическая компетентность», который включает в себя 10 переменных и имеет факторный вес 7,010, — это такой компонент в структуре политического интеллекта, который включает в себя личностные характеристики, связанные с умение анализировать политическую обстановку, работать с имеющейся информацией. То есть, политический интеллект связан в том числе и с пониманием происходящих политических событий, умением находить их причины и следствия, просчитывать наперёд и моделировать политическую ситуацию;

— «Направленность на политику», состоящий из 7 переменных и обладающий факторным весом 4,530. Он состоит из характеристик личности, связанных с интересом к политической сфере, наличием знаний, связанных с политической деятельностью и, следовательно, чётким представлением о том, что представляет собой политическая действительность. Можно сказать, что политический интеллект связан в том числе и с интересом к политике, пониманием её сторон, желанием целенаправленно и осознанно ею заниматься;

— «Политическая мобильность и гибкость», куда входят две переменные, имеющие факторный вес 4,006. Этот компонент объединяет характеристики личности, связанные с психологической гибкостью и подвижностью, которые необходимы как профессиональному политику, так и каждой личности, придерживающейся активной гражданской позиции. То есть, в структуре политического интеллекта важное место занимает умение ориентироваться в быстро меняющемся политическом мире и адаптироваться к произошедшим изменениям без ущерба для себя.

Основываясь на этих данных, мы разработали и апробировали методику для измерения политического интеллекта. Она состоит из 25 утверждений, по пять на каждую шкалу. Выборку составили студенты РГСУ, разных специальностей, возраст 19–13, 16 человек мужского пола,

24 — женского, всего 40 человек. Для психометрического анализа надёжности пунктов методики по внутренней согласованности был использован коэффициент α Кронбаха, в результате чего получены следующие показатели коэффициента:

— по шкале «Общий уровень интеллектуальной культуры» $\alpha=0,502$;

— по шкале «Принятие позиции политического лидера» $\alpha=0,840$;

— по шкале «Политическая компетентность» $\alpha=0,531$;

— по шкале «Направленность на политику» $\alpha=0,868$;

— по шкале «Политическая мобильность и гибкость» $\alpha=0,616$.

Все полученные значения выше критических значений для методик, измеряющих способности, поэтому можно говорить о том, что шкалы внутренне согласованы. Полученный опросник удовлетворяет требованиям психометрики с точки зрения согласованности и даёт стабильные результаты при повторном проведении. Это позволяет считать методику надёжным инструментом для измерения политического интеллекта личности. Кроме того, мы полагаем, что при диагностике политического интеллекта необходимо учитывать общий показатель политического интеллекта, который объединяет в себе все перечисленные компоненты. Это связано с тем, что не очень высокое развитие одного из компонентов может компенсироваться развитостью другого, для успешного ведения эффективной политической деятельности.

На следующем этапе исследования распределение каждого описанного компонента политического интеллекта было проверено на нормальность с помощью статистического критерия Z Колмогорова-Смирнова. Этот критерий считается наиболее состоятельным для определения степени соответствия полученного эмпирического распределения нормальному и позволяет наиболее точно оценить вероятность того, что данная выборка принадлежит к генеральной совокупности с нормальным распределением. Полученные значения критерия Z Колмогорова-Смирнова позволяют считать, что для каждого компонента политического интеллекта распределение приблизительно соответствует нормальному, т.к. во всех случаях наблюдается уровень значимости $p>0,05$ [4, с. 60] (см. табл. 1).

Полученные распределения признаков приблизительно соответствуют нормальному распределению, поэтому в последующих расчетах мы исходили из того, что свойства нормального распределения во всех шести случаях соблюдаются. То есть, в частности, средние значения, составляющие примерно 68% от распределения, располагаются в диапазоне $M \pm$ (интервал значений признака, расположенных от точки, находящейся на прямой распределения ниже среднего на величину стандартного отклонения, до точки, расположенной выше среднего на величину стандартного отклонения) [4, с. 52–53]. Исходя из полученных значений стандартных отклонений и средних (табл. 1), можно определить низкие, средние и высокие значения каждой переменной.

Таблица 1

Значения критерии Z Колмогорова-Смирнова для распределения компонентов политического интеллекта

Компонент	ОУИК	ПППЛ	ПК	ННП	ПМГ	ОППИ
Z критерий Колмогорова-Смирнова	1,015	0,565	,694	1,144	0,715	0,498
Уровень значимости	0,254	0,907	0,721	0,146	0,685	0,965

Распределение компонента «Общий уровень интеллектуальной культуры» выглядит следующим образом: 20% (6 человек) составляют низкие значения признака, 66,67% (20 человек) — средние, 13,3% (4 человека) — низкие.

В показателях компонента «Принятие позиции политического лидера» также наблюдается преобладание средних значений — 63,3% (19 человек). Низкие значения составляют 20% (6 человек) от полученного распределения, высокие — 16,67% (5 человек).

По переменной «Политическая компетентность» средние значения составляют 60% (18 человек), низкие и средние — 16,67% (5 человек) и 23,33% (7 человек) соответственно.

В распределении компонента «Направленность на политику» средние значения охватывают 70% (21 человек) от выборки, низкие значения — 13,33% (4 человека), а высокие — 16,67% (5 человек).

Средние значения компонента «Политическая мобильность и гибкость» составляют 66,67% (20 человек), низкие и высокие — 20% (6 человек) и 13,33% (4 человека) соответственно.

Общий показатель политического интеллекта распределён так: низкие значения — 10% (3 человека), средние значения — 70% (21 человек), высокие значения — 20% (6 человек).

Таким образом, подводя итоги проведённого исследования, мы можем утверждать, что политический интеллект — это реально существующее социально-психологическое явление, которое присутствует у современных людей. Предварительно мы можем определить политический интеллект как способность человека успешно ориентироваться в политическом мире, а также принимать активное участие в политической жизни общества благодаря пониманию и оценке существующей политической ситуации и осознанию своей роли в политических процессах. Кроме того, возможно измерение политического интеллекта, что подтверждает разработанный нами достаточно надёжный диагностический инструментарий. Распределение общего показателя политического интеллекта и его структурных компонентов приблизительно соответствует нормальному, что ещё раз подтверждает существование такого социально-психологического явления как политический интеллект.

Литература

1. Альбрехт К. Социальный интеллект. Наука о навыках успешного взаимодействия с окружающими / Пер. с англ. — М.: Бизнес Психологи, 2011. — 301 с.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. — М., 1965. — с. 433–456.
3. Калина Н.Ф. Диагностика социального интеллекта личности // Журнал практикующего психолога. — 1999, №5. — С. 159–178.
4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Речь, 2006. — 392 с.
5. Серкин В.П. Методы психосемантики: Учебное пособие для студентов вузов / В.П. Серкин. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 207 с.
6. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. — М.: Компания Спутник+, 2006. — 191 с.
7. Соловьёва М.А. психологическая составляющая политической культуры молодёжи. На примере студенческой молодёжи Санкт-Петербурга: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. — СПб, 2008 г. — 26 с.
8. Юрьев А.И. Введение в политическую психологию. — СПб., 1992. — 232 с.

Ценностно-герменевтический подход к исследованию проблемы формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре

Морозов В.Ф., председатель совета; Шляпникова М.С., психолог
ЧГОО «Академия Новых Технологий» (г.Челябинск)

На современном этапе, когда на первый план выходит активизация человеческого фактора, как одного из условий дальнейшего социального прогресса, гуманизации общества придается большое значение. И перед школой ставится задача не просто подготовки ответственного гражданина, но и человека, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных ориентиров личности школьника. Необходимость научного обоснования процесса формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре обусловлена особенностями нынешнего исторического этапа развития российского общества и социальным заказом, предъявляющим новые требования к системе общего образования [1]. Решение данной проблемы невозможно без адекватного теоретико-методологического подхода, отражающего текущие изменения в социо-культурной, образовательной и научно-педагогических сферах.

В качестве теоретико-методологической стратегии формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре нами избран ценностно-герменевтический подход, который позволяет рассматривать учащегося как сложную интегративную личность, детерминированную возрастными и психологическими особенностями, принимающую общественно значимые ценности как личные, определяющие активность его социальной позиции и обеспечивает целостное развитие комплекса поликультурных, лингвистических, коммуникативных, дискурсивных и технологических знаний, умений и навыков на основе трансформации элементов содержания, способствующих установлению смыслокоммуникации в современной медиакультуре, путём нормативного создания и истолкования медиасобытий и медиаконтента. Опишем его составляющие.

Роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выполняет ценностный подход, относящийся к высокому уровню методологии и применяемый во многих дисциплинах. Ценностный подход (Н.А. Асташова, Е.В. Бондаревская, В.Г. Воронцова, Н.Г. Лесневская, В.А. Сластёнин, Н.Л. Худякова, Г.И. Чижикова, Н.Г. Щуркова, Н.И. Элиасберг и др.) в образовании рассматривает человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития; итогом же всего многообразия деятельности человека является совокупность материальных и духовных ценностей, сложная иерархия идеалов и смыслов, значимых для общества и человека [4]. Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения ценностного подхода в педаго-

гике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему.

Анализ научной литературы, собственные теоретико-экспериментальные изыскания позволили выявить следующие постулаты ценностного подхода к процессу формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре:

1. Сущность ценностного подхода заключается в восприятии культуры как мира ценностей, всего многообразия деятельности человека как совокупности материальных и духовных ценностей, сложной иерархии идеалов и смыслов, значимых для общества и человека.

2. Ценностный подход не может быть навязан обучающимся извне, ибо он обусловлен внутренне, он имеет субъективную природу, является продуктом морально-нравственного ценностного самосознания личности.

3. Ценностный компонент содержания образования имплицитно содержится во всех изучающихся дисциплинах, что указывает на необходимость специальной работы учителя по его выявлению, обогащению и использованию в целях социальной ориентации старших школьников.

4. Процесс формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре предполагает, что реализация этой функции образования может быть осуществлена только в целостном образовательном процессе, опосредованном комплексом внешних (целостная культурно-информационная среда школы, ценностно-диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, культурная событийность жизнедеятельности старших школьников) и внутренних (становление у старших школьников «Я — концепции», развитие социального самосознания, развитие способностей к самореализации в мире общественно значимых ценностей) условий.

Анализ научной литературы позволил нам понимать под ценностным подходом такое видение учащегося через призму ценностей, которое позволяет рассматривать его в образовательном процессе как сложную интегративную личность, детерминированную возрастными и психологическими особенностями, принимающую общественно значимые ценности как личные, определяющие активность его социальной позиции.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что формирование нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре должно основываться на ценностном подходе, что объясняется изменившимися требованиями к

качественным характеристикам социальной позиции обучаемого, новым подходом к содержанию образования, а также разработкой и последовательной реализацией гуманистической концепции современного образования. С позиций данного подхода педагогические технологии формирования нравственных ценностей учащихся не будут навязываться «сверху», а обеспечат свободу выбора и будут сориентированы на социальное самоопределение школьников, вооруженных умениями соотносить полученные знания с фактами и событиями реальной жизни, правильно их использовать и самостоятельно пополнять. При этом технологии образования должны базироваться на социокультурной, а не на психофизиологической диагностике обучающихся.

Второй составляющей избранной нами теоретико-методологической стратегии является герменевтический подход. Герменевтика — это учение о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов, которое сейчас интенсивно развивается на основе идей, высказанных в разное время такими выдающимися учеными, как Х.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтей, А. Лоренцер, П. Рикёр, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, К. Ясперс и др. Герменевтика, в широком смысле — искусство истолкования и понимания. Длительное время герменевтика ограничивалась истолкованием текстов, но в XX в. приобрела черты философской дисциплины. Первоначально герменевтика относилась к интерпретации религиозных текстов и смыслов. Именитые историки герменевтики усматривают момент зарождения герменевтики как дисциплины в раннем протестантизме. В латинском словоупотреблении термин *hermeneutica* впервые встречается лишь в середине XVII в., у И.К. Даннхауэра [2]. И все же истоки герменевтики просматриваются еще в античности и связаны с аллегорической интерпретацией мифов, а в философии — с трактатом Аристотеля «Об истолковании» (*Peri hermeneias*). Термин *hermeneutike* употребляет Платон. В ряде случаев (в частности, в Тимее) платоновское употребление этого слова близко к греческому *mantike*, искусству предсказания; здесь пророк как толкователь специфического сверхразумного смысла назван герменевтом. В Ионе герменевтом — интерпретатором посланий богов — называется поэт. Таким образом, герменевтика (от греч. *hermeneuo* — разъясняю, толкую) зародилась еще в античности и рассматривалась, с одной стороны, как искусство изложения, систематическое учение об истолковании философских сочинений, юридических документов и произведений искусства, любая смыслообразующая деятельность человека, а с другой — как практика, дающая человеку понимание явлений природы и общества. Применительно к проблеме нашего исследования мы рассматриваем герменевтический подход как методологическую основу формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре. С помощью герменевтического подхода мы имеем возможность решать следующие задачи при формировании нравственных цен-

ностей учащихся в современной медиакультуре:

а) креативную — разработать субъект-объект-субъектную технологию «вступления в беседу» с объектами медиакультуры, т.е. осуществление транзакции, установление в процессе освоения медиаконтента заочной (виртуальной) смыслокоммуникации;

б) дидактическую — спрогнозировать результат межличностного учебного взаимодействия при формировании нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре, показать причастность обучаемых к конвенционально «открытому» смыслу бытия природы, человека, общества;

в) технологическую — организовать творческое, репродуктивное, нормативное понимание современной медиакультуры с опорой на гуманитарные знания, моральные и этические нормы, знания, умения и навыки, трансформируемые из разных учебных дисциплин [3].

Вышеизложенное позволяет нам под *герменевтическим подходом* понимать теоретико-методологическую стратегию формирования у учащихся нравственных ценностей в современной медиакультуре, которая обеспечивает целостное развитие комплекса поликультурных, лингвистических, коммуникативных, дискурсивных и технологических знаний, умений и навыков на основе трансформации элементов содержания, способствующих установлению смыслокоммуникации в современной медиакультуре, путём нормативного создания и истолкования медиасобытий и медиаконтента.

Интегрируя воедино как комплементарные друг другу *ценностный* и *герменевтический* методологические подходы, мы в своем исследовании рассматриваем их как новую теоретико-методологическую стратегию, как *метапринцип* формирования нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре, который изменяет стратегию нравственного воспитания в школе:

— сущность ценностно-герменевтического подхода заключается в восприятии медиакультуры культуры как мира ценностей, сложной иерархии идеалов и смыслов, значимых для общества и человека;

— ценностно-герменевтический подход не может быть навязан обучающимся извне, ибо он обусловлен внутренне, он имеет субъективную природу, является продуктом морально-нравственного ценностного самосознания личности;

— ценностный компонент содержания образования имплицитно содержится во всех изучающихся дисциплинах, что указывает на необходимость специальной работы учителя по его выявлению, обогащению и использованию в целях социальной ориентации учащихся;

— герменевтика рассматривается как способ деятельности, метод истолкования, интерпретации, понимания смысла медиаконтента и медиасобытия;

— в качестве механизма, формирующего ценностные ориентации учащегося, выступает такая специфическая коммуникативная деятельность, как взаимодействие учащегося с объектами медиакультуры;

— объектами герменевтического понимания и интерпретации становятся:

— *медиаконтент* (англ. content — содержание, media — средство) — совокупность информационно значимого, содержательного наполнения электронных ресурсов (например, Интернет — сайты, мультимедиа, виртуальная реальность, веб-сайты, компьютерные игры, интерактивные инсталляции, интерфейс «человек — компьютер», цифровое видео, кино, компьютерная анимация) и средств массовой информации (технические средства, позволяющие распространять информацию массам реципиентов, получателей: печать, кино, радио, телевидение. В широком смысле слова к ним относят все виды печатной продукции (книги, листовки), музыкальные средства и т.п.);

— *медиа ситуация* (от лат. situatio — положение) созданная и представленная в средствах массовой информации и/или с помощью электронных ресурсов совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало, что данный подход обладает огромным инструментально- и эвристико-методологическим потенциалом при формировании нравственных ценностей учащихся в современной медиакультуре. Он сказывается на целеполагании, способствует обновлению форм, методов и содержательных аспектов искомого процесса и, в целом, способствует повышению качества нравственного воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Леонтьев, Д.Л. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции // Современный социо-анализ. Сборник статей. М., 1998. — 217 с.
2. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие. — М.: Юрайт, 1999. — 464 с.
3. Фёдоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность : учеб. пособие для вузов / А.В. Федоров. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. — 388с.
4. Худякова, Н.Л. Воспитывающая функция образования [Текст]: в помощь учителю/ Н.Л. Худякова. — Челябинск: Уральский науч.-образ. центр РАО, ЧелГУ, 2000. -60 с.

Конфликтологическая культура: теоретический аспект

Шурыгина О.В., ст.преподаватель

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

В последнее время мир политики, бизнеса, управления и идей очень быстро меняется, что обуславливает изменения и в образовании. Именно системе высшего образования предстоит решить сложную задачу подготовки молодого поколения к жизни в современном мире. Возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития, выдвигается задача развития личности в поликультурном образовательном пространстве. Содержание поликультурного образовательного пространства отражается в учебно-воспитательном процессе гуманистических идей, идей свободы и ненасилия, общих культурных традициях, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости и гармонии. В данном контексте образование и культура тесно связаны друг с другом и взаимнообусловлены, т.к. образование является средством трансляции культуры, а развитие личности составляет содержание культуры. «Культура позволяет человеку развивать его внутренний мир. Поступки, выбор человека говорят о его внутренней культуре, т.к. внутренняя культура реализуется в поведении и действиях человека» [1, с. 33].

Понятие **культура** относится к числу фундаментальных в современном обществознании. В настоящее время

ученые насчитывают более 500 трактовок этого понятия, что является результатом многообразия проявлений культуры.

Культура — это «исторически определенный уровень развития общества, сил, и способности человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [7, с. 126].

Определение «культура» прошло довольно длинный путь исторического развития. Первоначально латинское слово «cultura» употреблялось в значении «возделывании, обработки земли». Римский философ и оратор Марк Туллий Цицерон, живший в I веке до н.э., первый использовал это понятие в качестве метафоры, говоря о «возделывании души человека», о воспитании и личном совершенствовании [3, с. 8].

Следует отметить, что в европейских языках (немецком, английском, французском) слово «культура» долгие годы служило сельскохозяйственным термином (обработка, культивирование земли), а в философской, научной и художественной литературе употреблялось как метафора. Многие десятилетия потребовались, для того, чтобы из метафоры сделать научное понятие и философскую категорию.

В настоящее время понятие культуры употребляется как минимум в трех значениях:

Во-первых, под культурой понимают определенную сферу жизни общества, получившую институциональное закрепление: министерства культуры, средние специальные и высшие учебные заведения, готовящие специалистов по культуре, журналы, общества, театры, музеи, занимающиеся производством и распространением духовных ценностей.

Во-вторых, культура рассматривается как совокупность духовных ценностей и норм, присущих большой социальной группе, общности, народу и нации (элитарная культура, русская культура, молодежная культура и др.)

В-третьих, культура выражает высокий уровень качественного развития духовных достижений («культурный человек» в значении воспитанный и т.д.) [4, с. 11].

В психологии под культурой понимаются «напряженные связи между прошлым и будущим. Культура — это рост мира, культ разума, язык, объединяющий человечество, среда, растущая и питающая личность» [2, с. 85]. Как отмечают многие исследователи, ни одна из сфер жизни общества — будь то экономика или политика, семья или образование, искусство или религия, наука или мораль, досуг или спорт — невозможны вне культуры.

Принимая во внимание усиление культурологического компонента образования, многие ученые считают, что основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания высшего образования и развивать у подрастающего поколения духовную культуру, культуру мышления (Синюк А.В., Виноградов В.Н., Андреев А.П.), профессиональную культуру (Качуровская Н.М., Данилова М.М.), коммуникативную культуру (Берегова И.Л., Знаменская С. В.), психологическую культуру (Семикин В.В., Неговская С. Г, Полякова Л.С., Шубникова Т.В.), информационную культуру (Щербакова А.В.), экологическую культуру (Яковлева Л.А.) и конфликтологическую культуру (Самсонова Н.В., Черняева Т.Н., Почекаева И.С., Пидбуцкая Н.В., Щербакова О.И.).

В настоящее время проблеме формирования конфликтологической культуры молодого поколения уделяется большое внимание, т.к. современное общество характеризуется возрастающим уровнем конкурентности, непрерывными и стремительными изменениями и преобразованиями, что приводит к увеличению конфликтов. Признание конфликта как явления неизбежного, повседневного и часто встречающегося, актуализирует проблему развития конкретных норм и правил поведения в конфликтных ситуациях, а также индивидуально-личностных качеств, которые способствуют конструктивному решению возникающих проблем. Конфликтологическая осведомленность личности, ее способность прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты составляют понятие **конфликтологическая культура личности**.

Самсонова Н.В., анализируя проблему формирования конфликтологической культуры, выделяет понятие «конфликтологическая культура личности» и «конфликто-

логическая культура специалиста». При этом «конфликтологическая культура личности» выражается в стремлении и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. Конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование профессионально ориентированных конфликтологических знаний необходимых для восприятия профессиональной конфликтной среды и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Под «конфликтологической культурой специалиста» Самсонова Н.В. понимает качественную характеристику способа жизнедеятельности специалиста в профессиональной конфликтной среде [6, с. 18].

Самсонова Н.В. и Куклева Н.В. рассматривают конфликтологическую культуру как вид профессиональной культуры специалиста, которая интегрирует в себе функции других составляющих профессиональной культуры (коммуникативной культуры, информационной культуры, методологической культуры и психологической культуры): реализует конструктивные функции конфликта, конфликтологическая культура сигнализирует об очагах социальной напряженности, расширяет возможности получения информации о состоянии организации (обогащается информационная культура); способствует более глубокому познанию участниками конфликта друг друга и конфликтующей проблемы (конкретизируются объекты социально-психологической, психологической культур); ослабляет психическую напряженность (поддерживается функция психологической культуры), создает интеллектуально-эмоциональную напряженность, которая способствует столкновению различных стратегий поиска решения (активизация методологической культуры); предотвращает разрушительное противоборство участников конфликта и сплачивает членов трудового коллектива (поддержка функций коммуникативной культуры).

Для определения базовых компонентов конфликтологической культуры специалиста важное значение имеют составляющие профессиональной культуры, которые можно представить как триаду: профессиональное знание — грамотность, специальный язык, и т.п.; профессиональная психологическая готовность — мышление, интуиция, прогноз, рефлексия и т.п.; профессиональная компетентность — способ деятельности, умения и т.п. Принимая во внимание вышеперечисленные компоненты профессиональной культуры, Самсонова Н.В. выделяет в структуре конфликтологической культуры специалиста три составляющие: конфликтологическую компетенцию специалиста (профессиональные знания), конфликтологическую готовность специалиста (профессиональная готовность) и конфликтологическую компетентность специалиста (профессиональная компетентность).

Конфликтологическая компетенция специалиста представляет собой область знаний о конфликте и его проявлениях. Конфликтологические знания, как и любые профессиональные знания, оказывают информационную

поддержку для решения профессиональных задач в конфликтных ситуациях и являются важным компонентом конфликтологической культуры.

Конфликтологическая готовность специалиста включает в себя установки на осознание профессиональной задачи по управлению конфликтом, модели конфликтных стратегий, оценку своих возможностей в процессе решения профессиональных задач по управлению конфликтом. Оптимальный выбор специалистом стратегии поведения в конфликтах и самоуправление своим эмоциональным состоянием в конфликтной ситуации являются показателями сформированности конфликтологической готовности.

Конфликтологическая компетентность специалиста включает в себя систему конфликтологических умений решения профессиональных конфликтологических задач по управлению профессиональным конфликтом [6, с. 20].

Щербакова О.И. относит конфликтологическую культуру к высшему уровню конфликтологической подготовки, которая включает также уровни конфликтологической грамотности и конфликтологической компетентности. Изучая проблему формирования конфликтологической культуры, автор подчеркивает *психологический контекст* данного понятия. Согласно исследованиям Щербаковой О.И., конфликтологическая культура предполагает сформированность не только конкретных знаний и практических умений, но и ряда специфических способностей, являющихся основой для лучшего понимания других и самого себя, для самосовершенствования, самореализации, благодаря конструктивному решению проблем межличностного взаимодействия. Исходя из определения конфликта как противоречия, противоборства, сопровождающегося негативными эмоциями конфликтующих сторон, автор отмечает актуальность развития конкретных поведенческих умений, а также внутренних качеств, обеспечивающих конструктивное решение возникающих проблем.

По определению Щербаковой О.И., конфликтологическая культура личности представляет собой интегративное качество, основывающееся на экзистенциально-гуманистических ценностях, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную культуру и поведенческую культуру, и проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту, стратегиях взаимодействия в конфликтах, обеспечивающих конструктивное решение проблем [9, с. 80]. Описанные выше структурные компоненты конфликтологической культуры характеризуются следующими особенностями:

Культура мышления представляет собой способность рационально анализировать конфликтную ситуацию, на основе определенных теоретических знаний, формулировать суть проблемы, выделять главное и второстепенное, делать выводы, использовать их в своем поведении.

Культура чувств выражает способность воспринимать конструктивный и деструктивный характер своих переживаний и управлять ими, в частности, преодолевать деструк-

тивные переживания — гнев, агрессию, страх, депрессию; способность проявлять оптимизм, сохранять спокойствие, уравновешенность, эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях, проявлять эмпатию, толерантность.

Коммуникативная культура проявляется в готовности и способности к диалогу, способности адекватно вербализовать свои и чужие переживания, владении «я-сообщением», техниками «активного слушания», «ассертивного общения» и др.

Поведенческая культура отражает способность действовать и решать проблемы таким образом, чтобы не допускать конфликта и его эскалации, управлять конфликтом на всех его этапах.

Почекаева И.С. разделяет точку зрения Щербаковой О.И., полагая, что конструктивному взаимодействию в ситуациях конфликта способствуют личностные качества участников конфликта, которые необходимо развивать. Почекаева И.С. исследует конфликтологическую культуру старшеклассников и определяет ее как «интегрально личностное образование старшеклассника, особенности которого определяют его ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере — осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты, осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной сфере — осуществление внутренней регуляции в конфликте; в поведенческой — умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения» [8, с. 14]. Основываясь на определении, автор выделяет следующие структурные компоненты конфликтологической культуры: рациональный (объем теоретических знаний о психолого-педагогической природе конфликта, его структуре и динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения), эмоциональный (эмоциональное состояние личности в ситуациях конфликтного взаимодействия) и поведенческий компонент (наличие системы практических умений и навыков по предупреждению конфликтов).

Рассматривая структуру конфликтологической культуры, Маршцин Т.А. считает, что ценностно-смысловое «ядро» конфликтологической культуры составляет конфликтная позиция личности, которая описывается как устойчивая иерархическая система отношений к конфликту, его структурным, динамическим компонентам, определяющая доминирующее, избирательное участие в конфликте и отношение к способам достижения конфликтных целей. [5, с. 10]. Сформированная конфликтная позиция определяет устойчивое отношение к конфликту, объекту конфликта, способам и средствам достижения цели, детерминирует выбор оптимальной стратегии и повышает уровень конфликтологической культуры.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что конфликтологическая культура занимает «стержневую» позицию в структуре общей культуры, т.к. способствует гуманному развитию, как отдельной личности, так и общества в целом.

Литература

1. Драч, Г. В. Учебный курс по культурологии для учащихся средних и высших заведений / Г. В. Драч / Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 576 с.
2. Зинченко, В. П. Человек развивающийся : Очерки рос. Психологии : учеб. для студентов, аспирантов и преподавателей ун-тов / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
3. Кирамова, К. И. Культурология вопросах и ответах : учеб. пособие / К. И. Кирамова — М. : ТК Верби, Проспект, 2004. — 208 с.
4. Кравченко, А. И. Культурология : учеб. пособие для вузов 4-е изд. / А. И. Кравченко. — М. : Академический Проект, 2003. — 496 с.
5. Маршин, Т. А. Формирование конфликтной позиции у старшеклассников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Маршин ; Рос. гос. ун-т им И. Канта. — Калининград, 2007. — 22 с.
6. Самсонова, Н. В. Формирование конфликтологической культуры специалиста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Самсонова ; Российск. гос. ун-т им И. Канта. — Калининград, 2003. — 41 с.
7. Современный словарь иностранных слов. — СПб. : Дуэт, Комета, 1994. — 325 с.
8. Почакаева, И. с. Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. с. Почакаева ; Удмуртский гос. ун-т. — Ижевск, 2010. — 22 с.
9. Щербакова, О. И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии / О. И. Щербакова // Проблемы современного образования. — 2010. — № 2. — с. 78–83.

Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам

Щербакова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный гуманитарный педагогический институт

Самостоятельная работа рассматривается как важнейший элемент обучения и воспитания студентов. Преподаватель в таком случае из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучающихся. Эффективность самостоятельной работы определяется её грамотной организацией.

К основным характеристикам самостоятельной работы студентов (СРС) относят: психологические условия успешности, профессиональную ориентацию дисциплин, ограниченный бюджет времени студента. Индивидуализация самостоятельной работы включает следующие переменные: увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами; деление занятий на обязательную и творческую части; регулярность консультаций с обучаемым; исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов.

В зависимости от места и времени проведения, характера руководства со стороны преподавателя и способа контроля, СРС по предметам педагогического цикла подразделяется на следующие виды:

1. самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);

2. самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;

3. внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Структурно СРС можно разделить на две части: организуемая преподавателем (ОргСРС) и самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.) Управление СРС — это, прежде всего умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей.

Содержание ОргСРС может быть описано в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу, а на старших курсах — также и на усвоение межпредметных связей. Время на ее выполнение не должно превышать нормы, отведенной учебным планом на самостоятельную работу по конкретной дисциплине. В связи с этим необходимо еще на стадии разработки учебных планов, назначая объемы времени, отводимого на аудиторную и внеаудиторную работу студента, учитывать форму ОргСРС, ибо разные ее формы, естественно, требуют разных временных затрат.

Необходимо целенаправленное обучение студентов самостоятельной работе. Такое обучение включает форми-

рование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательная отработка ими рациональной работы с учебным материалом, овладение приемами скоростного чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. Это можно успешно сделать на факультативных занятиях и курсах по выбору.

Если говорить о технологической стороне, то организация СРС может включать в себя следующие составляющие:

Технология отбора целей самостоятельной работы. Основаниями отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую педагогическую профессию, профессиональные теории и системы, технологии. Отобранные цели отражают таксономию целей, например: знания источников профессионального самообразования, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессионально-педагогическому самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

Технология отбора содержания СРС. Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (специальная научная литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

Технология конструирования заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

Технология организации контроля. Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в педагогических высших учебных заведениях определяются следующими параметрами: содержанием учебной дисциплины; уровнем образования и степенью подготовленности студентов; необходимостью упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе. Исходя из этих параметров, классическими формами ОргСРС являются: рефераты; семестровые задания; курсовые работы; курсовые проекты; аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра.

Одним из важных организационных моментов в СРС является составление заданий на самостоятельное выполнение контрольных работ, при составлении которых преподаватель руководствуется следующими критериями. Объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить

ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное для контрольной работы время. Все задания должны быть примерно одинаковой трудности. При всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов. В каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе. При ограниченном числе вопросов по прочитанному лекционному материалу не должно быть двух или нескольких заданий с полностью одинаковыми вопросами.

Обучение самостоятельной работе со специальной литературой является одной из сторон научной организации труда, как студентов, так и преподавателей. Оно предполагает определенные требования к качеству используемой профессионально ориентированной литературы, а также требования к методической организации процесса обучения. Первое обеспечивается тщательным отбором текстового материала, предназначенного для самостоятельного изучения. Второе включает формирование системы заданий и умений самостоятельной работы со специальной литературой. Можно выделить следующие умения. Во-первых, умения поиска источников информации, отбор нужной информации в одном или нескольких источниках, ориентация в отобранных (рекомендуемых) публикациях. Во-вторых, — умения смысловой переработки информации, содержащейся в интересующих студентов печатных материалах. В-третьих, — умения письменной фиксации информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.).

Получение новых знаний и овладение умением самостоятельно их приобретать осуществляется на основе выполнения студентом различных упражнений, выполнения работ аналитического характера, выполнения работ с раздаточным материалом. Одной из таких работ является проективная методика, которая в настоящее время получила широкое распространение. Преимущество данной методики состоит в том, что студенты видят конечный результат своей работы, они имеют возможность самостоятельно выбрать тему проекта. Работа над проектом — самостоятельно планируемая и реализуемая студентами работа, которая приучает их творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ними задач.

Следующий аспект организации самостоятельной работы студентов — это проведение разнообразных конкурсов и педагогических олимпиад. В процессе их проведения удается решить организационные вопросы: стремление помериться своими силами, проверить знания, узнать что-то новое. Это придает деятельности студентов осознанно-мотивированный и профессионально ориентированный характер.

Отдельно следует выделить особенности организации самостоятельной работы студентов заочной и вечерней форм обучения, возможности которых регулярно вза-

имодействовать, с преподавателем ограничены. Методические указания к изучению дисциплин, к написанию контрольных и курсовых работ, несомненно, являются действенным инструментом организации их самостоятельной работы по изучению дисциплины. Но немаловажным фактором является построение эффективной системы контроля выполнения данных указаний. Как правило, задание на контрольную работу включает вопросы одной темы, сформулированные таким образом, что студент прибегает к реферативному изложению материала по теме, не углубляясь в проблемные вопросы. Для избежания этого целесообразно разработать контрольные задания по итогам каждой темы дисциплины, включающие: мелкие, но емкие вопросы, для ответа на которые потребуются размышления; тесты; практические задания. Таким образом, преподаватель при проверке и последующей организации защиты контрольных работ сможет оценить владение студентом полным объемом материала дисциплины и глубину его знаний.

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий. Обеспечение правильного сочетания объемной аудиторной и самостоятельной работы. Необходимо оптимальное структурирование учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ, таких как курсовые проекты и работы, расчетно-графические работы, других заданий. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности ме-

тодической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

Контроль СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Следует включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости, в билеты и вопросы на зачете (экзамене), от оценок которых зависит рейтинг студента, окончательная оценка, а, следовательно, стипендия или ее размер. Многим студентам важен моральный интерес в форме общественного признания (приятно быть первым на факультете, специальности, в группе).

Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа способствует: углублению и расширению знаний студентов; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России № 1, 2000, с. 114—115.
3. Фаустова Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. М., 2004. - 72 с.

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Международная заочная научная конференция
г. Челябинск, март 2011 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 21.03.2011. Формат 60х90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 12,7. Тираж 300 экз.

Заказ № 48314.

Отпечатано в типографии издательства «Два комсомольца»,
454008, г. Челябинск, пр. Комсомольский, д. 2