

ВЕСТНИК
ИНТЕГРАТИВНОЙ
ПСИХОЛОГИИ

Ярославль, Москва, 2007

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 5 2007

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ

Основан 2002 г.

**УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК**

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ
ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**АССОЦИАЦИЯ
ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ**

Главный редактор
Козлов В.В.

Заместитель главного редактора
Мазиллов В.А.

Редакционная коллегия
Новиков В.В.
Карицкий И.Н.
Карпов А.В.

Редакционный совет
Бубеев Ю.А. Майков В.В.
Волков И.П. Кашапов С.М.
Клюева Н.В. Львов В.М.
Поваренков Ю.П. Петренко В.Ф.
Орел В.Е. Семенов В.Е.

Адрес редакции

150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д.9 оф.206
тел. (4852) 218914, 728394, 478666

E-Mail: novikov @ bio. uniyar. ac. ru; vvk@ mail.yar. ru

В.В.Козлов

Теория в психологии: базовые требования.

В 2007 году возникла новая классификация направлений психологии, которая принадлежит выдающемуся современному психологу Юревич. К известной классификации академической и практической направлений психологии профессор Юревич добавил поп психологию [1].

Вне сомнения, эта классификация требует еще глубокого анализа и необходимо строго логически определить, что скрывается за понятиями академическая психология, практическая психология и поп психология.

Автор этой статьи отнесен к классу поп-психологов. Более того, судя по содержанию статьи, даже самым ярким представителем этой новой специализации психологии.

Ничего обидного в том, чтобы быть «народным», «популярным», «доступным для масс» нет.

Ничего обидного даже нет в том, что поп-психология служит, по выражению Юревич, «человеку с улицы».

Ничего обидного даже нет в том, что поп-психология часто глобальные научные теории трансформирует в доступные для большинства людей и достаточно простые тезисы и выступает «универсальным интегратором» всех подходов к пониманию человеческой психики и воздействия на нее, сформировавшихся в истории человечества» [1, 10].

Нам важно в контексте данной статьи, какова роль теории в психологии и в практике. Мы не будем к теории к теории прилагать эпитет «научный». Эпитет научный, на мой взгляд, не является базовым признаком академической науки, в том числе и академической психологии. Сколько было в двадцатом веке лженаучных буржуазных направлений психологии, которые на самом деле оказались более академичными и научными, чем многие теоретические построения «самой научной и передовой материалистической».

Если современный психолог реально представит теоретическое содержание своей науки, то его сердце наполнится грустью и отчаянием.

У него наверняка возникнет ощущение, что он хочет переплыть океан на маленькой лодочке и уже видя гребни волн с берега, понимает, что это невозможно: не превозмочь.

Не хватит даже сотен жизней и упорных сидений с утра до вечера перед текстами, чтобы даже конспективно ознакомиться со сотворенной человеческим умом психологией.

И, каждый психолог, умудренный с минимальным знакомством с теорией психологии, понимает, что психологию трудно объяснить не потому, что в ней существует недостаток интерпретаций и пониманий, а потому, что есть ужасающий разум множество пониманий и объяснений.

Мы не будем останавливаться на конкретных методах формирования психологических теорий и концепций типа анализа, синтеза, эмпирического обобщения и т.д. Нам важно выстроить минимальные требования к теоретическим построениям, которые существуют в психологии.

Требования к теории в психологии.

И, на наш взгляд, любое теоретическое построение психологии должно обладать тремя качествами, для того, чтобы адекватно отражать своей предмет и быть точным методом исследования своего предмета:

1. Понятность и доступность. Вне сомнения, в современной психологии нет недостатка в теоретических построениях, описывающих территорию психического. Но в основном они написаны на таком языке, что человеку нужно очень долго заниматься внутри школы или направления психологии, чтобы приблизительно осознать контуры этой карты.

Классическими образцами таких карт являются психоанализ, гештальт-психология, бихевиоризм.

К великому сожалению каждый достаточно крупный лидер психологии разрабатывает свой терминологический аппарат, мало созвучный языку нормального человеческого общения. В этом смысле получение современного психологического образования сводится к освоению смысловых пространств различных направлений психологии.

Другой крайностью является профанация психического, когда сложнейшие механизмы человеческого поведения, мотивации, деятельности упрощаются, и за видимой простотой выхолащивается само содержание механизмов, свойств, явлений души человеческой. Именно по этим причинам необходимо найти некоторую срединность изложения между псевдонаучной сложностью (птичьим языком психологии, как выражается известный психолог В.В.Новиков) и плоским упрощением психологии.

2. Точность и соответствие реальности. Нет ни в философии, ни в психологии, ни в духовных традициях абсолютно точной теории, описывающей психическое. Более того, в научных кругах несоответствие теории (карты психического) с самой психической реальностью (местностью), является основной движущей силой методологических и теоретических поисков психологии в течение последних 2,5 тысячелетий. Точность определяется объяснительными качествами карты, насколько она созвучна с реальной жизнью.

Часто, анализируя психологические теории, мы приходим к выводу, что они мало соприкасаются с жизнью людей, существующих в объективном мире. Они являются продуктом коллективного сознания психологов, объединенных в определенную парадигму психологии.

Если мы разберемся еще глубже, то впадаем в мажорную ересь: нет психологии, а есть некие слегка диффузные представления о психологии самих психологов и при этом субъективный (личностный, биографический) компонент в этом собирательном образе психологии играет большую, если не решающую роль.

Это, вне сомнения, не касается психологов-преподавателей, читающих 20 лет один и тот же курс психологии по Петровскому и студентов-отличников, которые собираются сдать экзамен у этих преподавателей завтра. Следует отметить для справедливости, что ни преподаватель, ни студент не знают, как соотносятся эти знания и представления с их реальной жизнью.

Часто точные и подробные теории (карты) в психологии разрабатываются для определенных территорий психического, например, сенсорно-перцептивных процессов. При этом происходит явное предметное сужение «территории» психики. Так же существует соблазн закономерности, полученные на определенной территории, экстраполировать, перевести на все пространство психического. Это наблюдается повсеместно в психологической науке. С другой стороны, узкие территориальные теоретические и экспериментальные модели в основном имеют «сакральный» характер и доступны только для узких специалистов в психологии.

Одновременно существует реальная угроза формирования теорий несуществующих феноменов психики, основанных на фантазиях и вымыслах. В последнее время появилось огромное количество «психологий» с галлюцинаторной «территорией», которые больше похожи на шизофренический бред, но тиражируются под названием «популярная психология» в огромных количествах. Не меньшую роль в этом направлении играют «популяризации» (профанации) психологии в различных телепрограммах. В этом контексте мы абсолютно согласны А.В.Юревич, что поп-психология должна иметь серьезное научное и методологическое обоснование.

Для любого человека, осознающего и воспринимающего, без всякого специального психологического образования, существует потребность в целостном понимании себя не только как носителя материальных и социальных качеств, но и души, духа.

Именно в силу этого теория психологии должна быть достаточно универсальна, проста, читаема и адекватно применима в любой жизненной ситуации человека, но не терять при этом научной надежности и точности.

3. Достаточная подробность. Это требование является особенно значимым для объяснения многих феноменов интерперсонального и трансперсонального характера.

Монтень писал, что человек не живет, а собирается жить завтра. Насколько я понимаю, это не касалось некоторой части той выборки людей, которые занимаются психологией. Многие психологи странным образом умудряются жить в тех методологических и смысловых пространствах, которые были существенно важны и адекватны 100-150 лет назад.

И вправду, иногда психолог выглядит человеком, который не живет, а бродит среди теней давно ушедшего.

Вне сомнения, каждый достаточно образованный психолог понимает, что психическая реальность всегда более сложна и многомерна, чем любая теоретическая модель.

Одновременно многие психологи модель, теорию психологии путают с самой психической реальностью и известный феномен «влияния установки на восприятие» срабатывает как «видение» (слово точное, т.к. точно отражает галлюцинаторный характер модели) самой психической реальности.

Есть феномены еще печальнее среди психологов, когда они перестают верить, что можно что-то получить из мира развития психологии, других, конкурирующих теорий и моделей, часто культурно и парадигмально построенных на других образах и идеях, моделях теории и практики науки. При этом безопасность субъективной модели психологии основывается на экономии интеллектуальных и эвристических способностей, а любая минимальная критика воспринимаются как угроза картины мира. Их часто отличает скудость на мысли, чувства, ригидность, подозрительность и упрямство. И хочется спросить – кто ты – клиент или психолог?

У меня их тяга к прошлому вызывает страшные ассоциации: как безумная мать держит и лелеет свое мертвое дитя или (это реальный случай из моей психологической практики) как любящая жена 7 лет прожила в одной заботе – уходе за могилой умершего мужа.

Я вижу, как таких психологов отпугивает все новое и в своей маниакальной чистоплотности «соблюдения научных традиций» они готовы к «кострам очищения».

И по этой причине особенно хочется сформировать установку открытости и понимания среди разных поколений психологов, да и между психологами одной эпохи, но принадлежащим к разным парадигмам понимания предмета и метода психологии.

Ведь суть уже не в том, что карта психического подробно не описана, а в том, что эти подробные карты никак не могут вписаться в мировоззренческие модели самих психологов.

Основные отличия теорий в психологии

Для интегративного подхода на уровне метода как теоретического способа исследования важно, что идея поиска адекватной теории психического была доминирующей не только в психологии, но и в психодуховных традициях большей части цивилизованного человечества на протяжении почти всей его истории, как в религиозных, так и в философских и психологических системах.

Концептуальное осмысление психической реальности, каким бы неясным ни было его выражение в прошлом, является центральной для эволюции человечества и пронизывает культуры и эпохи, сохраняя общие существенные черты. Она сформировала не только экзистенцию мировых традиций – даосизма, буддизма, христианства, мусульманства, но и теорий величайших философов, ученых и психологов.

Реализация метода как способа теоретического исследования и понимания психического в различных подходах имеет следующие базовые различия:

1). Терминологическом аппарате;

2). Степени сложности структурно-функциональной дифференциации психического;

3). Спецификой предмета, фокусировкой исследовательских усилий на различных структурных компонентах, свойствах, уровнях, механизмах психического;

Остановимся на них подробнее, т.к. это нам позволит выделить главные особенности в теоретических построениях не только в психологии и философии, но и в других гуманитарных науках [2].

1). Различия в терминологическом аппарате.

При первом приближении мы можем установить тот факт, что рефлексия предмета психологии существовала в различных языковых средах и само понимание «тайны тайн» обусловлено культурно-исторически.

Для примера приведем минимальный текст, который касается буддийской психологии, тем более в интеллектуальной среде России в настоящий момент наблюдается увлечение восточной философией и психологией.

Часто эти интересы имеют демонстративный характер, имеют только внешнюю форму и не затрагивают сущности этих философских и религиозных систем. Причина тому проста – трудно или невозможно разобраться в восточных системах, не входя в их категориальных аппарат и смысловые пространства, а, также, не владея их психопрактиками.

Затронем некоторые тексты из понимания природы сознания с точки зрения различных школ экзотерического буддизма сутр и эзотерического буддизма тантр.

Мы сможем обнаружить, что изложение природы сознания тесно связано с вопросом о восприятии (более того - что с точки зрения большинства буддийских философских школ сознание и восприятие являются синонимами).

Учение буддизма подразделяется на две большие категории: учение сутр, открыто данное Буддой большому количеству учеников, и учение тантр, тайно переданное Буддой лишь небольшому количеству избранных [5].

Каждая из этих категорий в свою очередь имеет четыре подразделения: четыре философских школы сутр и четыре класса тантр. Когда данные подразделения соотносятся с делением буддийского учения на две Колесницы – Хинаяну, или Малую Колесницу, и Махаяну, или Великую Колесницу, две низшие философские школы сутр – Вайбхашика и Саутрантика, относятся к школам Хинаяны, в то время как две высшие школы сутр – Читтаматра и Мадхьямака, также как и все учения тантр, относятся к Махаяне. В индо-тибетском буддизме наивысшими традициями считаются школа Мадхьямаки и наивысший класс тантр – Ануттарайогатантра.

Хотя многие аспекты философских школ в буддизме часто развивались в ходе взаимной полемики и являются взаимоисключающими (вроде признания реального существования неделимых атомов школами Хинаяны и его отрицания школами Махаяны), тем не менее, с практической точки зрения их взгляды дополняют друг друга: высшие учения включают в себя наилучшие аспекты низших. Высшие школы заняты более глубоким проникновением в природу реальности и устранением ошибок допущенных низшими школами. Более того, высшие школы не уделяют большого внимания принимаемым ими взглядам уже разработанным низшими школами. К примеру, учение об отсутствии «я» разработанное школами Хинаяны, в общем и целом признаётся Мадхьямакой, однако их интерпретация отсутствия «я» как наивысшей окончательной реальности отвергается ею на основе того, что как понятие «я», так и понятие его отсутствия принадлежат к концептуально сконструированному, а потому всецело иллюзорному миру.

В отличие от наиболее популярной и обыденной точки зрения на сознание, представляющей его как некое единое целое, наполненное мыслями подобно резервуару, в буддизме мысль, сознание, ум, осознание, познание и мышление являются синонимами. Общепринятым определением сознания в буддизме является *осознание* или, более полно, *ясность и осознание*. Это определение и его толкование может быть найдено в текстах основателей буддийской логики индийских учёных Дигнаги и Дхармакирти. Какая бы мысль

ни возникла, она всегда обладает качеством *ясности*, т.е. ясного присутствия своего непосредственного объекта.

Образ новогодней ёлки в концептуальном сознании памяти, образ Владимира Козлова с крыльями бабочки в неправильном концептуальном сознании, образ компьютера TOSHIBA – PORTEGE 3025CT (как раз на нем я и пишу этот текст) в безошибочном зрительном восприятии и т.п. – все они ясно возникают в тех сознаниях. Более того, каждое из тех сознаний обладает *осознаванием* возникающих в нём образов.

Подобное определение верно не только для обыденного дуалистического ума, но и для просветлённого сознания будды, равно как и тонкого недуалистического сознания, которым обладают все живые существа. В тантре оно описывается либо как *ясный свет* или *ясносветность*, чем подчёркивается аспект ясности, либо как *осознавание* или *самоосознающее изначальное сознание*, чем подчёркивается аспект осознания.

Т.е. сознание может подразделяться на множество категорий: концептуальное и неконцептуальное с точки зрения его объектов, ошибочное и безошибочное с точки зрения его природы, сознание глаз, ушей и т.д. с точки зрения его основы, главное и производное сознание с точки зрения его функции, и т.д. и т.п. Однако с точки зрения субъекта, т.е. самого сознания, все его виды являются исключительно самоосознаванием. Способности сознания познавать самого себя, придаётся первостепенное значение в буддийской логике и теории познания. Дело в том, что любая концепция, любое логическое построение, сводятся, в конечном счете, к непосредственному восприятию, а любое непосредственное восприятие, дабы быть концептуально осознанным, сначала должно быть непосредственно осознано самим собой.

Если же для осознания одной мысли необходима другая мысль, то для осознания той другой мысли понадобится ещё одна мысль, которая в свою очередь должна быть осознана какой-то другой мыслью, и так до бесконечности. Единственным выходом тогда будет познание той бесконечной цепочки мыслей. Однако то самое познание в свою очередь должно быть осознано ещё одной бесконечной цепочкой, и так до бесконечности бесконечных бесконечностей, т.е. нам необходимо признать, что сознание осознаёт самого себя...

Автор данной статьи в последние двадцать лет увлечен буддизмом. Более глубокое занятие проблемным полем этой индийской философско-психологической системы началось в 1981 году, когда профессор Михаил Семенович Роговин подверг жесткой и многосторонней критике лекцию «Психологические аспекты буддизма», которую я прочитал в курсе истории психологии, будучи еще студентом.

Ради доступности изложения мы постарались использовать как можно меньше специфических и малопонятных буддийских терминов. Тем не менее, в силу уникальности буддийской психологии, уже примитивное знакомство показывает оригинальность и утонченность смыслового пространства психологии сознания, которая была разработана две с половиной тысячелетия назад.

Этот пример показывает, что наиболее далекими по семантическому содержанию являются те теоретические построения, которые принадлежат разным культурам по способу мышления – восточный и европейский. Таковыми же являются смысловые пространства психологии, которых разделяют исторические эпохи.

С другой стороны, все базовые парадигмы в понимании предмета, метода и содержания психологии – физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая и трансперсональная существуют в своем специфическом терминологическом аппарате, не говоря о более мелких школах и направлениях.

Любая психологическая теория является внешним проявлением многих аспектов человеческого существования и потенциально может отразить многие его сокровенные

стороны. Теория как метод вербализует картины мира, в которых человек занимает центральное место, кодирует, хранит, распространяет в социальную среду и передает из поколения в поколение в материальной форме. Потенциально она способна описать все, что есть в культурной картине мира, хотя и не всё фиксирует.

При этом следует понимать, что психологическая теория отражает определенный способ восприятия и устройства мира, человека, социальных сообществ. Совокупность представлений о психической реальности (от индивида до ноосферы и универсума), заключенных в терминологическом аппарате психологической теории, образует некую единую систему взглядов или предписаний и навязывается в качестве обязательной всем носителям данной парадигмы психологии (или любой другой гуманитарной дисциплины – начиная от эзотерических школ до глобальных мировоззренческих установок типа материализма) В этом заключается его чрезвычайно важная образовательная, социализирующая и культурно-воспроизводящая функция психологической теории.

Одновременно смысловые компоненты, входящие в терминологический аппарат психологической теории в форме непосредственных утверждений, могут оспариваться разными носителями этой теории, т.е. находятся в противоречии с «канонами» теории, с общей системой представлений, которая формирует содержание и принципы теории.

Это означает, что даже если и существует два психолога с идентичной моделью психологии (что крайне сомнительно), внутренняя, смысловая, концептуальная сторона этой модели будет различной. А это еще раз показывает, что даже если в концептуальном осмыслении психической реальности есть общие точки соприкосновения, они все равно носят индивидуальный, уникальный характер. Владея терминологическим аппаратом, психолог с помощью него концептуализирует феноменологию психического. При этом конфигурации идей, заключенных в значении терминологического аппарата парадигмы психологии, воспринимаются им как нечто само собой разумеющееся, и у него возникает иллюзия, что так вообще устроена сама психическая реальность. Но сопоставление разных индивидуальных «карт психической реальности» показывает значительные расхождения между ними. Это наблюдается как внутри школ психологии, так и (тем более) в различных научных моделях психологии.

Содержательная сторона психологической теории тем или иным образом связана с концептуальной системой психолога. В свою очередь, реализуясь в теоретических представлениях, концептуальная картина психического преодолевает в некоторой степени свою абстрактность и становится более понятной для самого человека и для его собеседников и потомков. Теоретические модели психологии, хоть и несколько искаженно, но аккумулируют опыт отдельного индивида, языковой, этнической, культурной и т.д. групп.

Так, роль теории психологии при образовании и отражении психической реальности не должна ни переоцениваться (в некоторых случаях она может дать только описание явлений, но не непосредственный опыт), ни недооцениваться (это высшая форма обобщения науки о человеке).

Теория как исследовательский метод — это не зеркальное отражение феноменологии психического, а некоторая ее интерпретация, осуществляемая отдельными психологами, которые отличаются друг от друга. Поэтому можно сказать, что любая психологическая теория - это динамичное явление: она постоянно уточняется.

Одновременно следует помнить, что теория – это лишь один из методов, на которых «говорит» психология. Даже при изучении психологической теории познать категориальный строй – это не означает познать все компоненты реальности теории. За теорией стоят ощущения, эмоции, образы и символы, культурный и языковой опыт как среда, из которого родилась и формировалась теория.

Вне сомнения, теоретический метод — самое сложное образование в психологии из-за того, что оно вбирает в себя все аспекты других методов и имеет самый выраженный индивидуальный характер.

Любая психологическая теория включает множество смыслов, которые как бы остаются «за кадром»:

- исходящие из основных мировоззренческих концептов создателя теории;
- условий, в которых он рос, учился, жил, работал;
- традиций и обычаев, которые соблюдал;
- стратегию его жизни, идеалы, которым подражал и за которыми тянулся;
- архетипическая идентификация, какие архетипы поведения он избрал для себя.

Вне сомнения, терминологическая разногласия часто является барьером для взаимопонимания между профессиональными сообществами различных направлений психологии. Это приводит к необходимости направить усилия на разработку единого научного аппарата, стройной категориальной системы, позволяющей реально соотносить различные концепции и, тем самым, способствовать установлению взаимопонимания в рамках научной психологии.

Но мы одновременно при этом должны учитывать те особенности и сложности на пути формирования понятийной однозначности в теориях психологии, которые мы указывали выше.

Конкретная задача, которую предстоит решить в первую очередь, состоит в разработке категориального аппарата психологической науки, направленной на улучшение реального взаимопонимания не только между различными направлениями в рамках научной психологии, но и между академической, научной психологией и практико-ориентированными концепциями, другими ветвями гуманитарных дисциплин, в том числе искусством, литературой, философией, религией и духовными традициями.

2). Степень сложности структурно-функциональной дифференциации психического.

Что касается степени сложности структурно-функциональной дифференциации психического, эта особенность является более противоречивым и разъединяющим. Справедливости ради следует отметить, что любая сложившаяся традиция, будь то религиозная, философская или психологическая, предполагает определенную структурно-функциональную расчлененность психики и иерархически выстроенный путь к целостности высшего порядка. Более того, на мой взгляд, сама иерархия и выстроена для того, чтобы простроить развитие человека и духовный рост.

Рассмотрим для демонстрации некоторые современные духовные традиции, которые разработали базовые подходы, описывающие карты психической реальности. Они представляют весьма специфические, но психологические по своей сущности теоретические модели. Проанализируем конспективно индуистскую, буддийскую и христианскую модели. Мы не будем затрагивать мусульманскую и иудейскую традиции в силу того, что структурная мозаика в них аналогична индуизму веданты и христианству.

Согласно ведантистскому индуизму, каждый человек состоит из пяти оболочек, уровней или измерений бытия (коша). Их часто сравнивают с луковицей, снимая с которой слой за слоем можно постепенно приблизиться к сущности. Низший из них (самый внешний) называется аннамайякоша, что означает «оболочка, сделанная из пищи». Это физическое тело. За ним следует пранамайякоша, оболочка из праны. Прана — это витальная сила, жизненная энергия, либидо во фрейдовском понимании. Третий слой — маномайякоша, оболочка манаса, или разума, рационального, абстрактного, лингвистического. За ним следует виджнянамайякоша — интуитивная оболочка, высший, или тонкий разум. Последний слой, анандамайякоша, оболочка из ананды, или духовного и трансцендентального блаженства [7].

В ведантизме эти пять оболочек группируются в три основных состояния: грубое, тонкое и каузальное. Грубое измерение включает низший уровень иерархии, физическое тело (аннамайякоша). Тонкое измерение состоит из трех средних уровней: это эмоционально-сексуальное тело (пранамайякоша), разум (маномайякоша) и высший, или тонкий разум (виджнянамайякоша). И каузальное измерение содержит высший уровень, анандамайякоша, или архетипический дух, о котором также говорится, что он во многом (но не вообще) не проявлен или не имеет формы. В ведантизме эти три основных измерения бытия связываются с тремя основными состояниями сознания: бодрствованием, сном и глубоким сном без сновидений. За этими тремя состояниями находится абсолютный Дух, называемый иногда «турья», «четвертый», поскольку он превосходит (и включает) три состояния проявленности; он превосходит (и соответственно интегрирует) грубое, тонкое и каузальное.

В психологической модели буддизма махаяны различаются восемь «виджнян», восемь уровней сознания. Первые пять из них — пять чувств. За ними следует «мановиджняна», разум, управляющий сенсорным опытом. Затем идет «манас», который обозначает одновременно высший разум и центр иллюзии обособленности «я». Именно манас ошибочно рассматривает «алайявиджняна» (следующий высший уровень, уровень сверхиндивидуального сознания) как отдельную самость или субстанциальную душу. За этими восемью уровнями находится их источник и основа — «алайя», или чистый Дух.

Христианская традиция интроецирована в нашу культуру и ее иерархия терминологически нам знакома: материя, тело, разум, душа и дух. Под материей подразумеваются физическая вселенная и наши физические тела (аспекты существования, которые подчиняются законам физики). Тело означает «животное», «страждущее» эмоциональное тело - секс, голод, жизненную силу и так далее (аспекты существования, которые изучаются биологией). Разум — это рациональный, рассудочный, лингвистический, воображающий ум (изучается психологией). Душа — это высший, или тонкий ум, архетипический интуитивный ум, сущность и нерушимость нашего собственного бытия (изучается теологией). И Дух — это трансцендентальная вершина нашего бытия, Божественное в нас (изучается созерцательным мистицизмом).

Важно, что во всех традициях путь к самосовершенствованию представлен в виде иерархии в порядке возрастания их способности к целостности и интеграции. Каждый шаг вверх по пути означает увеличение единства и расширение идентичности - от изолированной идентичности тела, через социальную и общественную идентичность разума, к высшей идентичности духа, идентичности буквально со всеми проявлениями многомерной реальности, идентичности с Богом, опытом нирванического порядка.

Не так важно, сколько мы выделяем уровней, три - материю, разум, дух, пять: материя, тело, разум, душа и дух или 120 базовых состояний сознания в трех гунах как в теории дхарм в буддизме (360 состояний алфавита дхарм). Важно понимание неразрывной связи между этими шагами идентификации на духовном пути и важна идея роста и трансформации личности по иерархической лестнице вплоть до самого Духа, Брахмана, Дао.

Что касается психологических теорий, то они предлагают свои модели структурно-функциональной дифференциации психического и свои ступени личностного роста. Иногда они соотносимы по сложности с духовными традициями, но в основном более примитивны. Все базовые парадигмы (кроме физиологической), предполагают свои цели в личностном росте и самопостижении, вычленяют свою иерархию достижения.

Для демонстрации и очень конспективно приведем теории, более полно отражающих модели структурно-функциональной дифференциации психического и идею иерархии.

Р. Ассаджиоли, основатель психосинтетического подхода в психотерапии и психологии, преследовал конкретную цель — довести до сознания разнообразный материал бессознательного, интегрировать его и достигнуть синтеза этого материала с сознанием в процессе самопознания [3]. В строении человеческой психики Р. Ассаджиоли выделил следующие «слои»:

- слой бессознательного, который, в свою очередь, состоит из низшего бессознательного (координация телесных функций; главным образом, инстинктивные стремления; сновидения и образы наших типов; комплексы, связанные с интенсивными эмоциями и др.), среднего бессознательного (различные переживания, обычная ментальная и образная деятельность) и высшего бессознательного, или сверхсознательного (источник высших чувств, любви, гениальности, состояний озарения и экстаза);
- поле сознания как непрерывный поток ощущений, мыслей, чувств, которые поддаются наблюдению, анализу и оценке;
- сознательное «Я», главной характеристикой которого является способность осознавать себя и окружающее;
- высшее «Я», которое не затрагивается ни потоком разума, ни телесными состояниями. Личное сознательное «Я» должно рассматриваться как его отражение. Осознание «Я» может быть достигнуто путем использования определенных психологических методов, среди которых «процесс индивидуации Юнга», техника раджа-йоги и др.;
- коллективное бессознательное (примитивные архаичные структуры мира архетипов Юнга и высшая деятельность сверхсознательного характера).

В терминологии К.Г.Юнга есть понятие "Самости", центрального архетипа, первообраза упорядоченной целостности, центра и цели индивидуации, то есть становления личности, ее интеграции. На этом пути сперва человек снимает свои Маски - результат социального отчуждения человека. Юнг писал: "Есть опасность стать тождественным своей Маске, скажем, когда профессор отождествляет себя со своей кафедрой или тенор - со своим голосом. Маска - есть то, что человек, по сути дела, не есть, но за что он сам и другие люди принимают этого человека" В конечном счете достижение "Самости" происходит тогда, когда Анима и Анимус, мужское и женское соединяются в иерогамии - священном браке - интимном союзе или внутреннем согласии бессознательной женственной стороны мужчины с его духом [8].

Кэн Уилбер, один из основателей и ведущих теоретиков трансперсональной психологии, в своем Спектре сознания раскрывает в психологических терминах многоуровневость человеческой сущности [4]. В его Спектре сознания представлено пять основных уровней.

1. **Уровень Ума (Mind).** Центральным моментом в философии вечного является представление о том, что «сокровенная» часть сознания идентична абсолютной и предельной реальности универсума, известного под именем Брахмана, Дао, Дхармакайя, Аллаха, Бога, – мы назвали только некоторых, в целях удобства мы будем называть их просто Умом. В соответствии с всеобщей традицией Ум является тем, что есть, и всем, что есть, находится вне пространства и потому бесконечен, вневременен и потому вечен, вне его нет ничего. На этом уровне человек идентифицируется с Универсумом, со всем, или, скорее, он есть Все. Согласно философии вечного, этот уровень не является ненормальным уровнем состояния сознания, скорее, он является единственным реальным уровнем сознания... все остальные оказываются иллюзорными...
2. **Трансперсональные полосы.** Это сверхиндивидуальная область Спектра, здесь человек не осознает своей идентичности со Всем, и в то же время его идентичность не определяется границами индивидуального организма.
3. **Экзистенциальный уровень.** Здесь человек идентифицируется только со всем своим психофизическим организмом, существующим во времени и в пространстве, это первый уровень, на котором проводится четкая граница между личностью и другими организмами и окружающей средой.

4. **Уровень Эго.** На этом уровне человек непосредственно не идентифицирует себя с психосоматическим организмом. Скорее, в силу различных соображений он идентифицирует себя только с более или менее правильным ментальным представлением или картиной всего своего организма. Иными словами, он идентифицируется с Эго – своим образом.
5. **Уровень Тени.** При определенных обстоятельствах человек может отчуждать от себя различные аспекты своей психики, разотождествляться с ними и, таким образом, сузить свою сферу идентификации до части Эго, которое мы можем соотносить с персональностью. Это уровень Тени: человек идентифицируется с обедненным и неверным образом самого себя.

Расширенная картография бессознательного Станислава Грофа [6] включает в себя четыре основных уровня:

1. Эстетический опыт. Он не вскрывает бессознательное и не имеет никакого психодинамического значения. Наиболее серьезные аспекты этого опыта могут быть объяснены в физиологических терминах как результат стимулирования сенсорных органов.

2. Психодинамика. Переживания, относящиеся к этой категории, рождаются в области индивидуального бессознательного и относятся к той сфере личности, которая доступна в обычных состояниях сознания. Сюда относятся значимые воспоминания, эмоциональные проблемы, неразрешенные конфликты, вытесненный материал разных периодов жизни.

3. Перинатальный опыт. Основной характеристикой этого опыта и его центральным фокусом являются проблемы биологического рождения, физической боли и агонии, старения, болезни, немощи, умирания и смерти.

4. Трансперсональный опыт.

Вне сомнения, мы можем привести еще сотни подобных структурно-функциональной дифференциаций психического и иерархий, в которых личностный рост является или восхождением или нисхождением по уровням и ступеням интеграции. Важно, что любая психологическая традиция, школа, так же, как и религиозная, философская или мистическая, предполагает определенный способ структурно-функциональной дифференциации психического и иерархический путь к целостности высшего порядка.

3). Специфика предмета, фокусировкой исследовательских усилий на различных структурных компонентах, свойствах, уровнях, механизмах психического.

Мы уже в некотором приближении описали основные характеристики предметной фокусировки теории психологии в предыдущем параграфе. Каждый структурно-функциональный компонент является предметом исследования не только различных отраслей знания, но и усилий адепта, который «встраивается» в ту или иную традицию (духовную, философскую или психологическую).

Мы с более обобщенных позиций и проанализировали «тело» современной психологии в 5 базовых парадигмах психологии, которые по своему понимают свой научный предмет в первой главе.

В настоящее время существует широкий интерес к всякого рода школам и методикам, нацеленных на работу с сознанием и личностью. Многие люди обращаются к психотерапии, юнгианскому анализу, мистицизму, психосинтезу, дзен-буддизму, транзактному анализу, индуизму, биоэнергетике, психоанализу, йоге и гештальт-терапии. Общим для всех этих школ является то, что они пытаются тем или иным путем вызвать изменения в человеческом сознании, личности. На этом, однако, их сходство заканчивается.

Человек, искренне стремящийся к самопознанию, сталкивается с огромным разнообразием психологических систем, крайне затрудняющих проблему выбора, так как эти школы, взятые в целом, явно противоречат друг другу. Например, дзен-буддизм предлагает забыть или превзойти «эго», а психоанализ – усилить и укрепить «эго». Кто прав?

Эта проблема стоит одинаково остро как перед непрофессионалами, так и перед психотерапевтами и практическими психологами.

Но если представить, что в действительности эти различные подходы являются подходами к различным уровням человеческого «я», тогда они не противоречат друг другу, но отражают действительные и весьма существенные различия между разными уровнями психической организации, и все эти подходы могут быть более-менее верны в приложении к соответствующим уровням среды сознания.

Различные религиозные и психологические школы представляют собой не столько различные подходы к рассмотрению человека и его проблем, сколько дополняющие друг друга подходы к рассмотрению различных уровней человеческого сознания. При этом все множество школ распадается на пять-шесть ясно различных групп, и становится очевидно, что каждая группа ориентирована преимущественно на один из основных диапазонов уровней психической организации [2].

Чтобы дать несколько кратких и общих примеров, отметим, что целью психоанализа и большинства форм традиционной психологии является устранение раскола между сознательным и бессознательным аспектом психики, с тем чтобы человек вошел в соприкосновение со всем, что творится в его душе. Эти школы психологии нацелены на воссоединение, если воспользоваться юнгианской терминологией, маски и тени для создания сильного и здорового «эго» – правильного и приемлемого образа себя. Иными словами, все они ориентированы на уровень «эго». Они пытаются помочь индивиду, живущему на уровне маски, переделать карту своей души так, чтобы перейти на уровень «эго».

В отличие от этого цель большинства школ так называемой гуманистической психологии и психотерапии иная – устранить раскол между самим «эго» и телом, воссоединить психику и соматику для возрождения целостного организма. Вот почему о гуманистической психотерапии, называемой «третьей силой» (другими двумя является психоанализ и бихевиоризм), говорят также как о «Движении за осуществление возможностей человека». По мере расширения самоотождествления человека от одного разума или «эго» до организма в целом огромные возможности целостного организма высвобождаются и становятся достоянием человека.

Если мы пойдем еще дальше, то обнаружим такие дисциплины, как ранний даосизм, буддизм третьего круга Шакьямуни или веданты, задача которых состоит в интеграции целостного организма и среды для восстановления внешнего тождества со всей Вселенной. Они нацелены на уровень единства сознания во всем многообразии.

Между уровнем сознания единства и уровнем целостного организма лежат надличные, трансперсональные диапазоны психической реальности. Школы психологии и психотерапии, которые обращаются к этому уровню, заняты углубленным изучением «сверхиндивидуальных», «коллективных» или «трансперсональных» процессов в человеке. К числу школ, ориентированных на этот уровень, относятся психосинтез, юнгианский анализ, различные предварительные ступени йогической практики, «трансцендентальная медитация», различные дыхательные психопрактики типа холотропного дыхания и так далее. Цель некоторых из этих видов терапии, таких как юнгианская психология, состоит в том, чтобы помочь нам сознательно признать в себе эти могущественные силы, подружиться с ними и использовать их, вместо того чтобы быть движимыми ими бессознательно и против нашей воли [2, 3].

Завершая статью, хочется напомнить после всего, что любая классификация, любая иерархия, даже самая подробная и правдоподобная – игра самого сознания. Все время мы имеем дело с уровнями игры сознания, а не уровнями реальности. Любая иерархия имеет смысл настолько, насколько она может помочь не считать отраженный свет солнца самим солнцем, феномены, рожденные сознанием, за самое сознание.

Но.

Многомерное понимание предмета психологии предполагает интегрированность и целостность предмета науки. В каждый раз, когда мы сужаем предмет, мы искажаем само

знание. По этой причине психология должна принимать все уровни, измерения человека и социальных сообществ, а любая теория целостно и отражать, описывать их.

Что касается профессионального психолога – на мой взгляд, он должен быть триедин в своей деятельности:

1. академичен, основателен в научном осмыслении и исследовании объекта своей работы;
2. иметь навыки и умения в практическом взаимодействии с клиентом, владеть научно обоснованной, апробированной, адаптированной системой воздействующих методов, психотехник и целостных психотехнологий;
3. быть востребованным социально, уметь разговаривать и быть понятным для «человека с улицы». Тем более – они работают на заводах, пашут в полях, учат детей и управляют страной. Они и есть народ, а психология наука гуманитарная и гуманистическая.

Литература.

1. Юревич А.В. Поп-психология // Вопросы психологии. 2007 № 1. - С. 3-15.
2. Козлов В.В, Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005.
3. Ассаджиоли Р. Психосинтез. Теория и практика. – М.: RELF-book, 1994. – 314 с.
4. Wilber К. The Spectrum of Consciousness. – Wheaton: Quest, 1977. – 362 p.
5. Буддийский взгляд на мир.—Санкт–Петербург, 1994.—461 с.
6. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: ТПИ, 1994а. – 504 с.
7. Козлов В.В., Майков В.В., Трансперсональная психология: Истоки, история, современное состояние. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004 – 603 с.

А.В. Карпов

Категория деятельности с позиций метасистемного подхода*

Категория деятельности, как известно, имеет в структуре современного психологического знания статус одной из центральных и важнейших, во многом определяющих облик всего этого знания. По отношению к отечественной психологии ее значимость еще выше, поскольку и в историческом, и в традиционном планах именно она выступала (и в значительной мере – продолжает выступать) как своего рода «структурообразующее понятие», как базовая категория. Достаточно указать в этой связи, что в не столь далеком прошлом остроактуальной являлась дискуссия о том, должна ли быть психология *монокатегориальной* наукой и базироваться на категории деятельности, или же она должна быть *поликатегориальной* наукой и основываться на системе категорий, включающей, разумеется, и категорию деятельности [10, 11].

Совершенно понятно в этой связи, что именно категория деятельности, проблема деятельности в целом разработана к настоящему времени в относительно наибольшей степени характеризуется рядом важнейших методологических, теоретических, экспериментальных и прикладных результатов. Более того, по отношению к данной проблеме можно сделать и более категоричное заключение: в профессиональном сознании большинства психологов применительно к ней сложилась своего рода

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Гранта Президента РФ (№ проекта НШ-5262.2006.6) и РГНФ (№ проекта 06-06-00103а).

«иллюзия благополучия», состоящая во мнении, что «уж что-то другое, а проблема деятельности является очень изученной и даже – раскрытой в ее основных чертах». Такое мнение, имея, естественно, вполне объективные и существенные причины, все же в целом является контрпродуктивным и не способствует (а часто – препятствует) дальнейшему конструктивному развитию представлений о психических механизмах деятельности, о ее структурно-функциональной организации, генезисе и т.д. И в этом заключается одна из главных особенностей современного состояния данной проблемы.

Вместе с тем, методологическая рефлексия данной особенности с необходимостью приводит и к еще одному заключению: тот факт, что данная проблема является одной из *относительно* наиболее разработанных в современной психологии (особенно, повторяем, в отечественной) не должен рассматриваться как решающий аргумент в пользу того, что она является таковой – то есть разработанной в должной степени и в *абсолютном* смысле; что она «уже изучена в необходимой степени и в полной мере». В известном смысле дело обстоит с «точностью до наоборот»: здесь действует известная гносеологическая закономерность, согласно которой, чем больше «сфера уже известного» (то есть чем богаче круг представлений о деятельности), тем больше и число проблем, направлений, которые возникают и осознаются как еще требующие своего решения.

Особенно ярко и демонстративно последнее обстоятельство проявляется в ходе попыток реализации по отношению к данной проблеме *новых подходов*, новых «призм видения». Такие новые подходы и способы разработки данной проблемы очень часто и достаточно зримо свидетельствуют о том, что проблема деятельности сегодня во многом предстает именно как *проблема*, нежели как завершенная теория (хотя, конечно, и как теория, точнее – теории тоже). В данной статье мы попытаемся обосновать этот тезис на материале двух достаточно репрезентативных аспектов указанной проблемы – на аспекте, связанном со сложившимися к настоящему времени представлениями о *структурно-уровневой* организации деятельности; и на аспекте, связанном с реализацией по отношению к генезису деятельности «хрестоматийного и классического» понятия *интериоризации* (два этих аспекта часто и вполне по праву рассматриваются как «сердцевина» всей теории деятельности). Подчеркнем также, что именно они считаются наиболее «благополучными» в теоретическом плане – относительно наиболее разработанными и в принципе как бы «уже решенными». Вместе с тем, с позиций постоянно возникающих – новых подходов (как методологического, так и теоретического планов) оказывается, что это не вполне соответствует действительности.

Так, в частности, данное обстоятельство очень рельефно проявляется в том случае, если эту проблему поставить и попытаться раскрыть с позиций одного из новейших вариантов системного подхода, предложенного нами в ряде работ последнего времени – с позиций принципа *метасистемного подхода* [5, 8]. Суть и содержание данного подхода а также его эвристические возможности по отношению к разработке ряда важнейших психологических проблем достаточно подробно рассмотрены нами, например, в [5]. Не повторяя поэтому здесь, разумеется, содержания этих работ, отметим лишь суть данного подхода.

Он, в конечном итоге, вытекает из необходимости признания того – объективного обстоятельства, что психика в целом – во всем ее многообразии и во всей специфичности и даже – уникальности ее атрибутивных характеристик не может быть адекватно и полно раскрыта с только позиций традиционно сложившихся представлений о системах, так сказать, «классического типа». Она принадлежит к особой категории систем – к системам со «*встроенным*» *метасистемным уровнем* и может быть конструктивно изучена, раскрыта только именно как таковая. Поясним сказанное.

Вся история развития психологии, ее наиболее общие положения, а также сама атрибутивная природа психики указывают на существование базового и фундаментального, а не исключено, - и наиболее общего принципа ее организации. Более того, этот принцип является настолько общим, его проявления и воплощения настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости, а достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя – *объективная реальность* (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в ней своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* - в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим

и непреложен¹. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т.д. Приведем лишь некоторые из них: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «когнитивные схемы», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «скрипты» и мн.др.

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем большие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению *должна* быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, *как* именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть *основной вопрос* психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако сам факт порождения и, соответственно, - существования субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений. Причем, - «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность, но не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Итак, сама *сущность* психического такова, что в *его собственном* содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Повторяем, что речь идет именно об определенной *форме существования* этой объективной реальности, а не об ее онтологической представленности в психике. Причем, чем более полным, адекватным и так сказать «глобальным» является такое представительство метасистемы в собственном содержании психики, тем «лучше для нее самой» - тем выше ее адаптационные и многие иные возможности.

Очень показательной является, далее, и еще одна закономерность, выявленная нами в [5]. Она заключается в том, что метасистемный принцип «работает» не только на уровне «психики *в целом*», но и на уровне ее *основных «составляющих»*. Проще говоря, этот принцип (точнее – механизм) воплощается – *мультиплицируется* по отношению к организации основных «частей», «блоков» психики – по отношению к организации системы психических процессов, способностей личности, деятельности и др. [5, 6, 8]. Их организация структурируется таким образом, что в ее составе формируется и затем обретает статус высшего и *ведущего* специфический уровень – метасистемный. Осознание этого – кардинального, на наш взгляд, факта заставляет в существенной степени переосмыслить и даже пересмотреть сложившиеся традиционно представления о структурно-уровневой организации указанных «составляющих» психики, а также – деятельности.

Так, реализация данного подхода по отношению к разработке структурно-уровневой организации деятельности позволила установить, что эта организация включает, наряду с тремя известными уровнями (автономной деятельности, действий и операций), еще два уровня, не описанные до сих пор и обозначенные нами понятиями *инфрадеятельностного* и *метадеятельностного* уровней и состоит тем самым из *пяти* основных макроуровней. Особенно показателен в контексте основных задач данной статьи метадеятельностный уровень. Его суть заключается в следующем.

¹ Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин.

Обычно считается (и даже является своеобразной «аксиомой» теории деятельности), что высшим и ведущим в иерархической организации деятельности является уровень так называемой «автономной деятельности (например, это характерно для теории деятельности А.Н. Леонтьева [10]. Вместе с тем, нельзя не видеть того важнейшего факта, что любая *индивидуальная* деятельность *объективно* (то есть *онтологически*) ни в генетическом, ни в «организационном», ни в любом ином аспекте не является «полностью автономной», а всегда включена (эксплицитно или имплицитно) в контекст более общих по отношению к ней метасистем. И важнейшей среди них выступает метасистема *совместной деятельности*. Эта метасистема, согласно общей закономерности, охарактеризованной выше, «встраивается» в саму систему индивидуальной деятельности, образует один из ее структурных уровней (причем, - не «рядовой», а высший) – метадеятельностный и тем самым трансформирует всю структурно-уровневую организацию деятельности в целом. Далее мы попытаемся продемонстрировать, как все это конкретно происходит; каким образом – в свете указанного механизма - предстает *обобщенная* структурно-уровневая иерархическая организация деятельности, а также, что нового дают эти взгляды для углубления представлений об одном из основных феноменов теории деятельности – о явлении интериоризации.

* *

*

Так, «критически значимым» и пока, к сожалению, фактически не реализованным по отношению к проблеме структурно-уровневой организации деятельности является требование определения *объективного критерия* (или критериев), на основе которых эти уровни дифференцируются. Лишь при условии верификации по определенному критерию (или совокупности критериев) представления об уровне организации той или иной системы (в данном случае – системы деятельности) могут перейти из плана допущений в план обоснованных выводов. В этой связи необходимо обратиться к сформулированным нами в [4, 5, 6] представлениям об *обобщенном критерии* дифференциации уровней в структуре какой-либо системы, в частности - деятельности.

Согласно этим представлениям, в структуре сложного целого (явления, процесса) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это - собственно *системный уровень*. Во-вторых, уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений («функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это - *субсистемный уровень*. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень структурных компонентов как базовых единиц целого. Наряду с этим, в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня - собственно *компонентный* и *элементный*. Под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого; под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими).

Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие [9]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший - *метасистемный* уровень организации. Подчеркнем, что он трактуется в методологии науки как принципиально открытый: через него целостность взаимодействует с системами более высоких порядков и тем самым развивается, качественно трансформируется [1, 9].

Реализация сформулированных выше представлений о критерии-дискриминаторе по отношению к проблеме структурно-уровневой организации деятельности позволяет вскрыть следующие основные закономерности. Каждое из значений охарактеризованного выше критерия-дискриминатора однозначно, в полной мере и как бы – естественным образом соответствует вполне определенному уровню организации деятельности. Так, системный уровень, фиксирующий исходную

целостность во всей полноте ее качественных характеристик, в ее реальной многомерности, но в то же время - в относительной независимости автономности от иных систем однозначно и полно соотносится с уровнем «отдельной», самостоятельной, *автономной деятельности*. Компонентный уровень столь же естественно и адекватно соотносится с уровнем *действия*. Действие выступает, как известно, основной, но одновременно и относительно наиболее простой собственно психологической «составляющей» деятельности, которая воплощает в себе основные специфические особенности и качественные характеристики всего дифференцируемого целого - деятельности: целенаправленность, предметность, осознаваемость, активность, адаптивность, субъектность и др.² Все они, однако, редуцируются на *операционном* уровне. Операции поэтому, не воплощая в себе качественную определенность деятельности, в то же время онтологически необходимы для ее реализации, но не как ее единицы (компоненты), а как предельно простейшие ее образования, то есть как элементы. Тем самым операционный уровень деятельности однозначно соответствует элементному значению критерия-дискриминатора.

Таким образом, три традиционно выделяемых уровня (деятельностный, действенный и операционный) соответствуют трем из пяти значениям общего критерия уровневой дифференциации систем. Однако - лишь трем, а не всем пяти, предписываемым этим критерием значениям, что уже само по себе вскрывает их *недостаточность* для полной экспликации всего качественного многообразия уровней системы деятельности.

В целях такого - более полного - описания с необходимостью должны быть привлечены поэтому и два других значения данного критерия - субсистемный и метасистемный. Субсистемный уровень, как уже отмечалось, фиксирует такие формы декомпозиции системы и складывающиеся в ней подсистемы, которые, выступая - по определению - ее составляющими, одновременно являются сложными, внутренне структурированными образованиями. Они поэтому не могут быть соотнесены с компонентным значением критерия; выступают как продукты организации и интеграции этих компонентов (действий), а их качественное своеобразие обусловлено именно интегративными эффектами. В то же время, они не могут быть и “возвышены” до системного уровня, поскольку в любом случае сохраняют свой подчиненный по отношению к нему статус, включены в нее и реализуются как средство ее функционирования.

Можно видеть, что именно указанные характеристики являются основными для очень специфического и не описанного до сих пор уровня - *инфрадеятельностного*; его подробная характеристика дана, например, в [6, 7]. Суть данного уровня состоит в том, что он образован *целостными синтезами* ряда частных действий, их своего рода «паттернами», направленными на разрешение той или иной деятельностной ситуации. Он – этот уровень – в принципе не сводится до уровня «отдельного действия», поскольку выступает как результат синтеза ряда (иногда – многих) действий. Но он, однако, «не возвышается» и до уровня целостной – «автономной» деятельности (просто – по определению, поскольку включается в нее на правах подсистемы). Он тем самым локализуется между традиционно описанными уровнями «автономной деятельности» и действия. Он заполняет собой тот огромный диапазон качественно различных форм организации деятельности, которые располагаются между этими – по существу, крайними полюсами ее сложности. Подчеркнем также, что инфрадеятельностный уровень в принципе не является «плоским», а включает в себя целый ряд качественно гетерогенных форм деятельностной организации (подуровней). Все они, однако, равно как и этот уровень в целом имеют одну общую и принципиальную черту. Данный уровень соответствует не системе деятельности в целом и не ее компонентам (действиям). Следовательно, он соотносится не с мотивацией и целям как таковыми, а должен выделяться на основе критерия дифференциации уровней. Он характеризует деятельность не на системном и не на компонентном уровне ее реализации, а на уровне субсистемном. Тем самым понятием (и реальностью), которому он наиболее полно, точно и строго соответствует, является понятие *ситуации*. Ситуация, являясь непосредственной конкретизацией деятельности в целом на любом интервале ее осуществления, тем не менее, не тождественна ей. «Выход» из ситуации практически никогда не строится по типу организации «автономной деятельности». Два уровня – собственно деятельностный и ситуационный поэтому являются *качественно* различными. Однако способы, формы, средства «выхода» из ситуации практически никогда не могут быть представлены и в виде

² В этой связи необходимо, конечно, вспомнить известную точку зрения С.Л. Рубинштейна, считавшего именно действие “подлинной единицей”, ячейкой деятельности, в которой преломляются все ее важнейшие атрибуты и проявляются основные особенности психической организации ее субъекта [14].

«локального», «единичного» действия. Они всегда презентуются как закономерно соорганизованные совокупности нескольких действий, как их системы – «паттерны». Поэтому инфрадеятельностный уровень *качественно* отличается и от традиционно описанного действенного уровня. Причем, очень характерно следующее обстоятельство. Как это и предсказывается критерием-дискриминатором, субсистемный уровень принципиально гетерогенен и предполагает наличие множества подсистем (частных декомпозиций системы) разной меры сложности, различного характера организации. В своем предельно развернутом виде подсистемы деятельности могут, как показано выше, посредством механизма мультиплицирования воспроизводить основные структурные характеристики – «технологии» - деятельности и становиться ей как бы равномошными. Однако такой, предельно развернутый, вид инфрадеятельностного уровня не всегда необходим: возможны и иные, менее сложные его проявления. Суть последних, однако, не меняется - они сохраняют при этом свою организационную, интегративную специфику, выступают как *целостные синтезы* отдельных компонентов деятельности (действий).

Таким образом, можно видеть, что субсистемный уровень критерия-дискриминатора адекватно и естественно соотносится с инфрадеятельностным уровнем, отражает суть его структурных и функциональных характеристик. Через него деятельность как система порождает необходимые ей средства («функциональные органы») [3, 9] своего осуществления - средства интегративные и целостные, представленные как сложные комплексы действий. Через этот порождающий механизм наполняется конкретным смыслом известное положение о деятельности как «живой системе» - не только проявляющейся, но и формирующейся в своем функционировании. Именно инфрадеятельностный уровень, выступающий организацией целостных «ансамблей действий», заполняет собой тот интервал сложности, который располагается *между* уровнем деятельности и уровнем действия. Поэтому понятие инфрадеятельностного уровня не только адекватно отражает реальную сложность и многомерность деятельности, но и совершенно необходимо также в плане преодоления этого - остро ощущаемого в настоящее время пробела, «разрыва» двух полярных уровней сложности - деятельностного и действенного.

Наконец, пятое из значений критерия-дискриминатора - метасистемное адекватно соответствует обнаруженному в ходе теоретико-эмпирического анализа *метадеятельностному* уровню. Действительно, сущность метасистемного уровня состоит в том, что он складывается как продукт реального взаимодействия системы с иными - равнорядковыми или более мощными системами и образован теми качественными особенностями, которые формируются в результате этого взаимодействия. Через него целостность раскрывается не только в аспекте своих внутренних характеристик – «в плане ее внутрисистемного бытия», но и в аспекте бытия межсистемного - как составляющая систем более общего плана. Во взаимодействии с ними она только и становится возможной не как абстракция, а как онтологическое образование. Именно это и проявляется в метадеятельностной организации.

Она выступает как продукт взаимодействия системы индивидуальной деятельности с другими, аналогичными ей по природе и равномошными с ней системами - деятельностями многих иных субъектов как продукт и результат включения индивидуальной деятельности в *совместную деятельность*. В иерархических (например, в управленческих) взаимодействиях она предстает уже не только как взаимодействие, но и как активное воздействие на деятельность других, как управление ими. Само это взаимодействие также строится как целенаправленная деятельность. Поэтому и по своей сути, и по механизмам организации, и по детерминантам, и, главное, по своему предмету на этом уровне осуществляется своеобразный «выход за пределы» индивидуальной деятельности, а сама она под влиянием межсубъектной детерминации приобретает новые качественные характеристики. Межличностные и междеятельностные взаимодействия выступают при этом уже не только как условия, детерминанты ее структуры и содержания (что присуще и собственно деятельностному уровню), а как ее внутренние характеристики, как ее механизмы.

Лишь, будучи рассмотрена как принципиально открытая система, индивидуальная деятельность может быть адекватно включена в тот контекст, в котором она только и может развертываться - в контекст субъект-субъектных отношений, в контекст совместной деятельности. Но в этом своем плане она уже приобретает новые черты, «перерастает» себя, становится также и метадеятельностью. Во избежание недоразумений необходимо, конечно, сделать следующее уточнение. Дело в том, что *онтологически* - в аспекте своей реализации, все особенности метадеятельностного уровня проявляются, естественно, лишь в индивидуальной деятельности, перестраивая и трансформируя ее.

И в этом смысле у метадеятельности нет какого-либо специального «носителя», субстрата, кроме все той же индивидуальной деятельности. Специфика метадеятельности и ее качественные характеристики проявляются, однако, в том, что сама индивидуальная деятельность трансформируется в результате глубоких изменений, при которых ее предметом становится уже не внешнеполагаемый *объект*, а *субъект* (а чаще - субъекты) - их деятельность и организация этих деятельностей. Иначе говоря, специфические особенности метадеятельности не предполагают каких-либо изменений в онтологическом статусе индивидуальной деятельности, а являются следствием ее иной *организации* – в отношении предмета, содержания, условий, средств и, очевидно, механизмов реализации.

Таким образом, сформулированные представления о структурно-уровневой организации деятельности и о наличии в ней пяти (а не трех) уровней полностью удовлетворяют общему критерию дифференциации. Специально следует отметить, что установленное соответствие уровней со значениями критерия не исчерпывается только прямыми соотношениями того или иного уровня с определенным значением критерия. Наряду с такими прямыми, но одновременно - локальными соотношениями, существует изоморфизм *общей структуры* уровней с критерием-дискриминатором. Он проявляется в том, что данный критерий позволяет не только дифференцировать уровни как таковые, но и раскрыть специфику межуровневых взаимодействий (см. таблицу).

Таблица

Соотношение основных уровней организации деятельности со значениями критерия-дискриминатора уровневой дифференциации систем

<i>Уровень организации деятельности</i>	<i>Значение критерия-дискриминатора</i>
I. Метадеятельностный	Метасистемное
II. Деятельностный	Системное
III. Инфрадеятельностный	Субсистемное
IV. Действенный	Компонентное
V. Операционный	Элементное

Действительно, каждый вышележащий уровень критерия-дискриминатора формируется на базе нижележащего за счет организации присущих ему возможностей и потенциальных средств. Так, компонент есть продукт интеграции элементов; подсистема - организация множества компонентов и т.д. Но аналогичный - интегративный принцип формирования уровней, усложнения их организации присущ и всей системе выделенных деятельностных уровней. Действие - это интегрированная и осознанно регулируемая система операций; инфрадеятельностный уровень - также интегрированная и организованная в соответствии с конкретными задачами система действий; деятельность - целостная система, иерархия ее «функциональных органов», через которые только и возможна реализация отдельных действий. Тем самым представленное уровневое строение деятельности адекватно общему критерию-дискриминатору уже не только в *морфологическом* аспекте (аспекте основных структурных уровней), но и в аспекте *функционально-генетическом*. В этом строении воспроизводится основной механизм межуровневых трансформаций - интегративный. В свою очередь, учет этого механизма позволяет отразить в предложенной структуре еще один атрибут организации систем – их иерархическое строение. Все пять деятельностных уровней организации находятся именно в такого рода субординационных, *иерархических отношениях*, что придает им целостность и организованность.

Итак, сформулированные представления о структурно-уровневой организации деятельности получают верификацию по общесистемному критерию дифференциации уровней в структурном, функциональном и генетическом планах. Они, вскрывая полный диапазон возможных качественных проявлений деятельности (ее уровней), дают более общее описание ее структуры, нежели в существующих представлениях о ней. Кроме того, с этих позиций обнаруживается и глубинное подобие деятельности с общими принципами системной организации как таковыми. Вскрывается

«вертикальный срез» организации системы деятельности, составляющий основу ее структурирования, выявляется полная иерархия ее уровней.

Сказанное позволяет рассматривать деятельность в качестве системы уже не только в смысле того, что она «целостна и структурирована», «полносвязна» в отношении взаимодействия ее компонентов и т.д. Она является таковой в наиболее общем и непосредственном смысле, поскольку в ее уровне строении воплощаются фундаментальные принципы системной дифференциации и интеграции основных уровней, закономерности уровневого строения³. Деятельность поэтому уже не только *может быть* понята и раскрыта как система (что равнозначно гносеологическому варианту системного подхода), но и *является* таковой по причине реализации в ней общих принципов и пяти базовых уровней организации систем как онтологических образований. В силу этого, сформулированные представления, не ставя под вопрос конструктивность сложившегося в настоящее время *гносеологического варианта* реализации по отношению к ней принципов системной методологии, а наоборот, - раскрывая его как этап на таком пути познания, в то же время показывают его переходный характер. Они должны быть дополнены реализацией принципа системности в его собственно *онтологическом варианте*, поскольку (в свете изложенных материалов) обнаруживается системный статус самой онтологии деятельности. Одновременно обнаруженные и описанные уровни этой онтологии, дополняя собой ранее установленные, задают конкретные ориентиры реализации такого способа исследования.

Итак, можно сделать вывод, согласно которому традиционно сложившаяся теория деятельности – это, по существу, частная, *специальная психологическая теория деятельности*. Она справедлива лишь в определенной «системе координат», при некоторых априорных ограничениях сферы ее применимости. Это, прежде всего, сфера субъект-объектных видов деятельности. В отношении иных видов деятельности – прежде всего, «субъект-субъектных» - она либо «не срабатывает», либо не является достаточно конструктивной.

Логика развития психологического знания приводит к необходимости развития более общих представлений о структурно-уровневом строении деятельности. Они выступают более широкими по отношению к существующим и являются поэтому своего рода *общей теорией деятельности*. В этой теории структура деятельности представлена уже не тремя, а пятью иерархически соорганизованными уровнями.

Данная теория снимает исходную «абстракцию объектности» и соотносится как с деятельностью субъект-объектного, так и субъект-субъектного типов. Следовательно, включение в сферу психологического анализа деятельности субъект-субъектного типа не только настоятельно требует, но и делает возможными достаточно крупные – парадигмальные изменения концептуальных оснований психологической теории деятельности. Это – переход от существующей сегодня частной, специальной теории деятельности к *общей теории деятельности*, а также – приоритетное развитие именно последней. Важно и то, что развитые выше представления определяют общие ориентиры и конкретные направления развития такой – общей теории деятельности.

* *

*

Метадеятельностный уровень организации особенно ярко и явно проявляется, как показано нами в [4], в управленческой деятельности и вообще – во всех тех видах деятельности, которые принадлежат к «субъект-субъектному» классу и предполагают включенность в них так сказать «управленческого», «организующего» начала.

Так, в частности, в работе [4] мы показали это на материале исследований управленческой и педагогической деятельности, которые как раз и требуют, помимо всего прочего, реализации, прежде всего, управленческих, организаторских – координирующих функций. Но это означает также, что сам метадеятельностный уровень как таковой (то есть как уровень *индивидуальной* деятельности)

³ Отметим в этой связи, что использование термина «система» по отношению к деятельности нередко носит метафорический, а часто и поверхностный характер; акцентирует внимание, прежде всего, на ее сложности, структурированности и пр. Развиваемые нами представления, напротив, основаны не на такой априорной констатации, а являются следствием структурного анализа содержания деятельности, попытки обобщения его результатов и раскрывают, почему деятельность в плане своего уровневого строения уже не может быть понята иначе, как система в непосредственном и полном объеме этого понятия.

атрибутивно связан с включенностью индивидуальной деятельности в контекст *совместной* деятельности. Управление, организация, а, следовательно, - и специфический деятельностный уровень, обеспечивающий реализацию управленческих функций, по определению, предполагает наличие «управляемых», «организуемых», то есть «других людей». Иными словами, метадеятельностный уровень атрибутивно связан с совместной деятельностью как таковой.

Совместная деятельность своей «внутренней логикой» и, прежде всего, объективной необходимостью согласования, соорганизации ряда частных – индивидуальных деятельностей порождает необходимость управления. В составе, а затем – и в структуре совместной деятельности складывается такой «функциональный орган», который направлен на реализацию управленческих и организационных функций; им чаще всего является индивидуальная деятельность лидера, руководителя, «управляющего» (в широком смысле). Иными словами, и управленческая деятельность в целом, метадеятельностный уровень как ее ведущий уровень являются необходимым логическим следствием – объективным *результатом дифференциации совместной деятельности*. Метадеятельностный уровень отнюдь «не надстраивается» над всеми иными уровнями индивидуальной деятельности, а является продуктом дифференциации и усложнения форм и способов организации совместной деятельности. Он – этот уровень – не «выводится» из структуры индивидуальной деятельности (и не «сводится» к иным ее уровням), а в решающей степени определяется детерминантами, заложенными в структуре совместной деятельности, в ее психологических особенностях.

Таким образом, можно видеть, что с позиций сформулированных представлений наполняется конкретным содержанием положение о том, что именно совместная деятельность *является метасистемой* для индивидуальной деятельности. Вместе с тем, открываются возможности и для углубления, развития данного положения. Дело в том, что совместная деятельность – это не только метасистема для индивидуальной деятельности, а последняя, в свою очередь – это не только подсистема, компонент для первой. Отношения между ними, а также структура самой индивидуальной деятельности в аспекте ее включенности в совместную деятельность существенно сложнее; они не носят лишь так сказать «внешнего» характера – характера «включения», «связи» и пр.

Метадеятельностный уровень представляет собой персонифицированную совокупность основных управленческих – регулятивных функций; он есть не что иное как «квинтэссенция» совместной деятельности как таковой – системы тех функций и процессов по организации частных – индивидуальных деятельностей, которые придают самой совместной деятельности характер *интеграции* индивидуальных деятельностей (в отличие от их простой *агрегации*). Следовательно, метадеятельностный уровень в целом – это индивидуальная форма существования основных управленческих (а шире – регуляторных) функций, которые изначально присущи и вообще – атрибутивно характерны для совместной деятельности, составляют ее «ядро» и сущность.

Однако тем самым метадеятельностный уровень (как уровень индивидуальной деятельности) воспроизводит – мультиплицирует в себе базовые особенности совместной деятельности как той метасистемы, в которую исходно включена индивидуальная деятельность. Совместная деятельность как метасистема для индивидуальной деятельности «проникает» в индивидуальную деятельность через включения в нее ряда базовых управленческих, организационно-регуляторных функций, свойственных самой совместной деятельности, но принимающих в индивидуальной деятельности форму *регулятивных функций* (которые, в свою очередь, образуют содержание регулятивной подсистемы психики).

В силу этого, можно и нужно говорить о «вращивании» метасистемы – совместной деятельности в саму индивидуальную деятельность. Последняя с необходимостью предстает поэтому как система со «встроенным» метасистемным уровнем. Но тем самым можно констатировать ситуацию, при которой *высший* уровень организации деятельности (индивидуальной) – метадеятельностный не может быть адекватно понят как «только индивидуальный». Он – суть продукт и результат дифференциации совместной деятельности; носитель детерминант и вообще – содержания такого плана, который выходит за пределы индивидуальной психики, индивидуальной деятельности – является «наддеятельностным» и «надличностным». В этом, кстати говоря, проявляется (и этим объясняется) известное положение о деятельности как, прежде всего, *общественной категории*; о том, что деятельность в ее истинном смысле может возникнуть лишь в условиях *соактивности*.

* *

*

Далее, сформулированные представления о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем позволяют высказать ряд соображений, относящихся к *генетическому* аспекту данной проблемы. Действительно, деятельность в ее развитом, сформированном виде – в виде пятиуровневой структуры, естественно не дана изначально, а является продуктом и результатом длительного и сложного процесса онтогенетического формирования. В его ходе формируются как сами уровни, так и средства их межуровневого согласования, взаимодействия, а в целом – их общая иерархия. И в ходе этого сложнейшего онтогенетического процесса ведущая, можно сказать – исключительная роль, как это ни парадоксально, принадлежит именно метадеятельностному уровню. Поясним сказанное.

Общеизвестно, что онтогенетическое развитие, формирование психики и поведения, а затем (и вместе с тем) – деятельности объективно невозможны вне *общения* ребенка и взрослого, вне социальных контактов, вне социальных взаимодействий в целом. В общем плане данное положение зафиксировано в общеметодологическом принципе социальной обусловленности психики. В этом взаимодействии, в этих контактах ребенка и взрослого проявляется соактивность как простейшая форма совместного поведения, а затем – и совместной деятельности. Причем, по совершенно естественным, понятным и даже – жизненно необходимым (то есть – объективным) причинам взрослый реализует в этой соактивности направляющие, организующие, регулирующие и прочие воздействия на поведенческую активность ребенка. В определенном смысле взрослый выступает как «руководитель», а ребенок – как «руководимый». По отношению к его поведению должны быть реализованы некоторые – вначале самые элементарные, а затем – все более усложняющиеся организующие, корригирующие и направляющие функции. Взрослый учит, а ребенок учится в этом взаимодействии действовать, а *для этого* – предвидеть, ставить цель, элементарно планировать, делать выбор (принимать решения), контролировать себя, исправлять (корректировать) ошибки и др.

Тем самым, в этом процессе взрослый – просто в силу того, что он *объективно организует* поведение ребенка, «следит за ним» и «контролирует его» - естественным и необходимым образом реализует некоторую совокупность функций по управлению этим поведением. Разумеется, в подавляющем большинстве случаев взрослый не ставит перед собой самостоятельную цель делать это и тем более – «реализовывать какие-либо управленческие функции». Суть дела в том, что такая реализация носит совершенно объективный характер и органично включена в соактивность ребенка и взрослого. При ближайшем рассмотрении оказывается, что по своему содержанию эти функции (повторяем, - направленные на управление поведением ребенка) очень близки к управленческим функциям как таковым, хотя они, разумеется, и представлены в относительно простейшем, элементарном виде. Вместе с тем, понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, *подчиняясь* им, ребенок постепенно сам научается строить свое поведение в соответствии с ними.

Таким образом, все эти функции и тот регулятивный инвариант, в виде которого они представлены в поведении и деятельности, начинает регулировать индивидуальное поведение, а затем – и элементарные формы индивидуальной деятельности ребенка. Этот инвариант был специально изучен и описан нами в работах [4, 6]. Он включает в себя систему *интегральных, регулятивных процессов* организации деятельности – процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля. Другими словами (так сказать, - исходно) этот инвариант представлен «со стороны взрослого» как совокупность «управленческих» - организующих, то есть регулятивных *функций*. Через них он направляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым и добивается, прежде всего, взрослый, начинают «переходить во внутренний план» и принимать тем самым форму специфических – регулятивных процессов, направленных на организацию индивидуального поведения. Иными словами, формируются те процессуальные регуляторы, которые зафиксированы в понятии интегральных психических процессов. Их система, будучи исходно задана в качестве регулятивного инварианта, затем принимает внутреннюю форму – форму *саморегулятивного инварианта*.

Однако именно это и означает, что «управленческая деятельность» взрослого, предполагающая реализацию по отношению к поведению ребенка совокупности регулирующих и направляющих

воздействий (функций), получает в индивидуальном поведении ребенка свое как бы «удвоенное бытие»: ребенок *сам* постепенно начинает реализовывать их в отношении своего поведения. Формируется все то, что обозначается в психологии понятиями с приставкой «само» - самоконтроль, самоприказ, саморегуляция, самооценивание, самокоррекция и мн. др. Индивидуальное поведение, а затем и деятельность начинают строиться «по образу и подобию» совместной деятельности. Тем самым в структуру индивидуальной деятельности (хотя, конечно, и очень специфическим образом) включается совместная деятельность: *регулятивный инвариант* функций, обеспечивающий возможность управления совместной деятельностью, трансформируется в *саморегулятивный инвариант* процессов, реализуемых по отношению к управлению собственным поведением. Метасистема совместной деятельности воплощается – «встраивается» в структуру системы индивидуальной деятельности. Сама же индивидуальная деятельность поэтому формируется, а затем – функционирует как систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

С развитых выше позиций можно высказать общее предположение, согласно которому то, что традиционно обозначается в психологии как «*интериоризация*» (независимо от трактовок этого явления), в плане его *механизмов* как раз и представляет собой *процесс «встраивания»* метасистемного уровня в структуру индивидуальной деятельности, процесс формирования данного уровня в целом в общей структуре деятельности. И в этом пункте анализа возникает, таким образом, необходимость обращения к достаточно общему и получившему широкое распространение в психологии понятию интериоризации. Данное понятие и обозначаемое им реальность являются, как известно, одними из ключевых объяснительных средств в психологической теории деятельности. Более того, они, как правило, трактуются именно как *механизм* формирования не только деятельности, но и психического в целом.

Вместе с тем, совершенно справедливо подчеркивается и следующее: при тщательном анализе данного феномена оказывается, что его содержание оказывается достаточно неясным и неопределенным, а отчасти – даже противоречивым и парадоксальным. Иногда указывается даже на то, что интериоризация – это, скорее, не *механизм*, который лежит в основе формирования деятельности и психики, а *проблема*, которую еще предстоит решить. Один из возможных вариантов такого решения как раз и вытекает из развитых выше представлений о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем, а также о ее пятиуровневой структуре. Содержание интериоризации с этих позиций раскрывается как объективный и совершенно необходимый процесс формирования индивидуальной деятельности на основе исходно представленной совместной деятельности; как процесс формирования средств саморегуляции и организации индивидуальной деятельности посредством усвоения тех средств, которые исходно заложены в структуре и содержании совместной деятельности.

Формирование индивидуальной деятельности в онтогенезе разворачивается отнюдь не по присущим ей изначально так сказать внутренним - «аутохтонным» закономерностям, а под определяющей детерминацией внешних – метасистемных факторов, то есть средств организации, которые присущи совместной деятельности как метасистеме по отношению к индивидуальной деятельности. С этих позиций в значительной мере преодолевается концептуальная неопределенность и даже противоречивость самого понятия интериоризации (так называемого «переноса «внешнего» во «внутренне»). Ее содержанием выступает совершенно понятный, конкретный и естественный процесс восприятия, понимания, освоения и все более совершенного использования ребенком в *своей* собственной активности тех средств, которые изначально реализуются по отношению к ней со стороны *другого* (в онтогенетическом плане, прежде всего, родителей, воспитателей) и которые вполне доступны ему, поскольку эксплицитно проявляются в ходе совместной деятельности и, более того, составляют ее *основное* содержание. Поэтому интериоризация лишь в метафорическом плане может трактоваться как «перенос внешнего во внутреннее». В действительности, интериоризация – это процесс *порождения* в самом «внутреннем», то есть в неразвитой, несформированной, но *своей* (и потому – исходно уже «внутренней») активности, тех механизмов и средств, образцы которых представлены вовне и, что еще важнее, реализуются извне по отношению к организации активности, поведения, а затем – и деятельности ребенка.

На генетически зрелых, завершающих стадиях развития методический уровень обретает свой истинный статус – статус ведущего, высшего уровня всей иерархии деятельностных уровней. Любая зрелая, сформированная деятельность (и личность, ее осуществляющая) характеризуются тем,

что главными, ведущими в ее реализации выступают процессы и механизмы *саморегуляции, самоорганизации*. Феноменологически это репрезентируется как «подвластность деятельности сознательному контролю», как «произвольная управляемость своей деятельностью и своим поведением», как «субъективный мониторинг за деятельностью», как «рефлексивный контроль» и т.д. Иными словами, в своих развитых и зрелых формах деятельность атрибутивно характеризуется тем, что, осуществляя ее, субъект может сделать предмет своей деятельностной активности саму эту деятельность. Регуляция деятельности субъектом (то есть саморегуляция) может в развитых формах принимать вид относительно самостоятельной деятельностной активности. Данное явление многократно описано в психологической литературе и составляет основой предмет специального психологического направления – психологии саморегуляции (например, исследования Л.Г. Дикой, посвященные специфической форме «деятельности по регуляции функциональных состояний» [2]; изучение механизма «погружения» деятельности в свое основание и трансформация деятельности из средства в свой же собственный «материал» (Г.П. Щедровицкий [15]); исследования В.В. Моросановой, посвященные индивидуальным различиям в реализации саморегулятивных функций [12]) и мн.др.

Иными словами, именно благодаря наличию метасистемного уровня, становится возможным феномен «удвоения деятельности» - активное отношение к «первичной» деятельности может принимать также форму деятельности, по отношению к которой сама «первичная» деятельность начинает выступать в качестве ее *предмета*. Субъект как бы «выходит за пределы» своей деятельности, делая ее же саму предметом своих – опять-таки деятельностно-организованных воздействий. Таким образом, можно сделать общее заключение, согласно которому в основе механизмов саморегуляции лежит взаимодействие метасистемного уровня организации деятельности со всеми иными – соподчиненными ему деятельностными уровнями.

Таким образом, подводя итоги проведенному в данной статье анализу, можно сделать следующие основные заключения. Психологическая теория деятельности в том виде, в котором она представлена сегодня – несмотря даже на ее относительно высокую степень развитости и «теоретической оформленности» - должна быть понята как *развивающееся* концептуальное образование, все еще весьма далекое от решения ряда важнейших проблем, в частности – проблемы структурно-уровневой организации деятельности. Реализация по отношению к этой – стратегической задаче новых методологических и теоретических подходов открывает, соответственно, и новые перспективы, создает новые условия для этого. Так, в частности, с позиций метасистемного подхода становится очевидным, что структурно-уровневая организация деятельности образована отнюдь не тремя традиционно принятыми и считающимися «каноническими» уровнями организации, а, по крайней мере, пятью уровнями. В свою очередь, установление данного факта содействует развитию представлений о самом предмете психологии деятельности, о расширении *объема категории* деятельности как таковой, что имеет уже не только теоретическое, но и собственно методологическое значение. Далее, с позиций данного подхода оказывается возможным дифференцировать такой уровень в общей иерархической организации деятельности, который является не просто «одним из» уровней, а именно высшим и ведущим, во многом определяющим всю эту организацию – метадеятельностный уровень. Наконец, с этих же позиций, а также посредством реализации интерпретационного потенциала, содержащегося в понятии метадеятельностного уровня, во многом проясняется и наполняется конкретным содержанием такое фундаментальное понятие психологической теории деятельности, как *интериоризация*.

Литература

- 1.Берталанфи Л. История и статус общей теории систем // Системные исследования, 1973. М.: Наука, 1974.
- 2.Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: ИП РАН, 2003. 316 с.
- 3.Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. 1975. М.: Наука, 1976. С. 82-127.
- 4.Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М.: Юристъ, 1998. 437 с.
- 5.Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: ИП РАН, 2004. 503 с.

6. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 450 с.
7. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
8. Карпов А.В. О метасистемном подходе в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. Ярославль, 2004. С. 21-34.
9. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1984. 464 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 334 с.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 443 с.
12. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 1998. 192 с.
13. Роговин М.С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль: ЯрГУ, 1977. 79 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
15. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Дело, 1995. 560 с.
16. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.
17. Metcalfe J., Shimamura A.P. (Eds.). Metacognition: Knowing about Knowing. Cambridge, MA: MIT Press. 1994.

М.М.Кашанов

О творческом мышлении профессионала в управлении конфликтом

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 07-06-00279а

Управление конфликтом – комплекс необходимых мер влияния на человека или группу с целью структурирования и развития межличностного взаимодействия. Управление конфликтами возникает тогда, когда есть самоизменение, самодвижение. Управление – это деятельность над деятельностью. Управляющее воздействие происходит тогда, когда содержание преобладает над формой.

Цель управления конфликтами – изменение содержания и интенсивности конфликтного взаимодействия, его масштабов для эффективного разрешения или урегулирования конфликта.

Сущность управления заключается в создании условий, под влиянием которых развертываются творческие способности сторон, участвующих в дискуссиях, но вместе с тем участники дебатов не выходят за определенные рамки, иначе противоречия могут перерасти в ссору и сопутствующие ей оскорбления.

Необходимо построить такие личные и деловые отношения в предстоящей ситуации, которые смягчат возможные осложнения для обеих сторон. Это также означает, что надо таким образом сконструировать процесс взаимодействия, чтобы отделить существо дела от взаимоотношений партнеров и тем самым избежать негативного субъективного влияния на решение проблемы.

Компоненты готовности к управлению конфликтом: 1) целевой, функциональный; 2) диагностический; 3) организационно-методический; 4) коммуникативный; 5) стимулирующе-регулятивный; 6) рефлексивный; 7) оценочный.

Основным показателем готовности служит успешное выполнение следующих функций управления конфликтом.

Функции управления - правильно организованная конфликтная ситуация оказывает благотворное влияние на деятельность человека и системы, в которой он трудится. Управление, в том числе и создание специальных ситуаций, предусматривает образование такой цепи событий, которые, отражаясь в сознании учащихся, логикой своего развития приводят их к определенным выводам.

Хотя организации и нужна гармоничная интеграция всех видов деятельности, она не может оставаться статичной и удовлетворенной существующим положением. Руководство должно проявлять активность, планировать новшества и должным образом реагировать на изменение внешней и внутренней среды.

Необходимость сознательного управления процессом становления и дальнейшего развития личных отношений в коллективе обусловлена тем, что в практике часто наблюдаются явления, когда, так или иначе стихийно сложившиеся отношения, диктуют руководителям выбор последующего содержания и форм предъявления требований. В этом случае требование из активного орудия формирования отношений превращается в своеобразную ответную «защитную» реакцию руководителя на те или иные действия подчиненных, т.е. оно как бы плетется в хвосте событий, фиксирует, отражает характер и уровень развития уже сложившихся отношений, но не изменяет направление этого стихийного процесса. Функции же творческого управления конфликтом: 1. Превращение конфликта в новые возможности. 2. Ускоренное продвижение в понимании друг друга. 3. Способствует личностному росту (развитию самоанализа и самопознания). 4. Очищает отношения от подтачивающих помех. 5. Стабилизирует и оздоравливает контакты партнеров по общению.

Многие гениальные произведения искусства были созданы в период конфликта между внутренним и внешним миром, в момент душевного кризиса творца и являлись его эмоциональным выходом. Креативность может генерировать целый ряд конфликтов. Креативность порождает напряжение, которое побуждает поиск. Состояние креативности – это состояние открытости как для своего внутреннего опыта (то, что происходит внутри) и для внешнего опыта. Обогащение личности происходит в процессе принятия этого многообразия.

Стратегии управления конфликтом. Понятие моральной угрозы при стратегическом консультировании созвучно понятию «формирование доктрины противника посредством его обучения» (В.А.Лефевр, 2000). Чтобы победить соперника, часто достаточно (и даже предпочтительнее) сформировать у него определенный образ ситуации или образ мира в целом, побуждающий его к определенному поведению это актуально не только для вооруженных конфликтов, но и для конкуренции в бизнесе, высоких технологиях и т.д. Если человек воспринимает ситуацию как конфликтную, то она и станет для него конфликтной в дальнейшем (К.Томас). Способ восприятия ситуации определяет реакцию на нее. Любая типология не м.б. построена без учёта личностных детерминант. Личностные паттерны детерминируют поведение человека. Э.В.Ильенков в одной из своих книг задал вопрос: что всего важнее в искусстве воспитания? И тут же ответил: воспитание воображения. Именно оно является первым и наиболее прочным блоком в фундаменте интересов ребенка.

Образы конфликтной ситуации как внутренней картины: представления о себе, о другой стороне, о том, как другая сторона воспринимает меня входят в структуру конфликта наряду с такими компонентами как предмет, основная причина, стороны или участники, масштаб распространенности конфликтного взаимодействия,

Какие образы целесообразно формировать у оппонента. Образы, формируемые у оппонента, можно сгруппировать по следующим видам:

1. Образы конкретные (восприятие - отражают реальность, например, образ руководителя), воспроизведенные (память), созданные (воображение) бывают статическими, динамическими и др. Враждебные аттитюды являются predispositionами к возникновению конфликтного поведения; конфликт, в противоположность, всегда есть взаимодействие.

2. Образы метафорические (например, «у одних людей преобладает чувство локтя, а у других – ногтя»). Данный вид образов наиболее ярко проявляется в условиях базового конфликта дефензивной личности. Такой базовый конфликт характеризуется противоречием между стремлением проявить себя (мотив реализации, признания) и страхом «выйти из тени жизни» (М.Е.Бурно) как конфликтный смысл личности (В.В.Столин).

3. Образы абстрактные (например, «при царе Горохе начальство уважали больше»).

4. Образы-символы (например, «белая роза – символ любви, а черная – печали»). Человек в состоянии гнева реагирует с особой эмоциональной нагрузкой. Ситуация воспринимается не как источник информации, но как искра, разжигающая пламя. Это точный признак для опознания

необъективности реакции. В тех случаях, когда человек воспринимает ситуацию как факт, он сталкивается лишь с трудностью разрешения самой ситуации. Если же она воспламеняет его, ему нужно заняться самоанализом до того, как он решит внести положительные перемены в ситуацию.

5. Образы модальные звуковые (словесные ассоциации), зрительные, обоняния. Например, на фоне контекста конфликтной ситуации из вашей памяти вдруг появляется какое-либо известное стихотворения знаменитого поэта или народная поговорка: «Мир крепится дружбой людей», «Худой мир лучше хорошей ссоры», «Для того чтобы был мир необходимо желание обеих сторон, а для возникновения ссоры достаточно желания одной стороны». Поведение – это зеркало, в котором каждый показывает свой истинный облик (И.Гете).

6. Образы рефлексивные или образы «Я» (например, «Я – человек» или «Я поставил себя на его место») Тот, кто знает, что делать, выигрывает единожды, а тот, кто знает, зачем – всегда! В конфликтной ситуации данный феномен характеризуется, нередко, преувеличением опасности реального конфликта и драматизацией происходящих событий. Аргументационное поле – участок, на котором удастся создать систему представлений и идей, общих для аргументатора и адресата (С.Г. Оганесян). Прием, помогающим раскрыть аргументационное поле и являющимся достаточно безопасным для участника обсуждения, служит условное принятие тезиса, когда говорят “допустим, что это так ...” и просят продолжить мысль дальше. Аргументация как интеллектуальная деятельность предполагает обзор, критический анализ и селекцию оснований, представлений и доводов, необходимых для всех дальнейших рассуждений и достаточных для этой цели. Аргументация представляет собой планомерное рассмотрение альтернативных версий с верификацией и оценкой их логических следствий. Представляется, что к основным методам аргументации относится интеллектуальное моделирование, мысленный эксперимент с последующим анализом выводов (Г.А.Брутян, В.Б. Родос). Рефлексивные образы могут быть успешно представлены в карте конфликта как графическом изображении элементов конфликтного столкновения с указанием проблемы, требующей решения, констатацией интересов и опасений сторон.

7. Образы понимания и интерпретации (опишите, какие образы были действительно поняты и пережиты Вами). Если вы ждете, чтобы кто-то другой дергал вас за ниточки, быть вам марионеткой. Мы любим людей за то добро, которое мы им делаем, и ненавидим их за зло, которое им совершаем (Л.Н.Толстой). Синтезирование точек зрения под углом рассматриваемой проблемы, способствует тому, что обобщенный образ конфликтной ситуации помогает справиться с конфликтной проблемой.

Стратегия управления конфликтами строится на следующих *принципах*: принцип опережающего, превентивного воздействия; принцип разумной достаточности в реагировании на возникшую конфликтную проблему; принцип нелинейной оптимизации социального взаимодействия предполагает не прямое воздействие на участников конфликтной ситуации; принцип конструктивной доминанты в условиях конфликтного взаимодействия.

Процесс управления конфликтами состоит из серии непрерывных, взаимосвязанных действий, включающих: целеполагание (в т.ч. принятие и реализацию решений), координацию совместных действий, контроль за соблюдением стандартов группового поведения и выполнением принятых решений. Управление конфликтами задает отношение субординации (упорядочение сверху вниз), координации (упорядочение горизонтально), реординации (упорядочение снизу вверх).

Управление конфликтами – целенаправленное воздействие на поведение людей в конфликтных ситуациях; деятельность по предупреждению, урегулированию и разрешению конфликтных столкновений, разногласий отдельных лиц и социальных групп. Изменяя один элемент конфликтной ситуации мы можем управлять течением конфликта в целом. Воздействие путем моделирования конструктивного конфликта м.б. стимулирующим или профилактическим. Управление конфликтами в широком смысле связано с манипуляциями и воздействием на причины конфликта. Управление в узком смысле обеспечивает разрешение конфликта или его эпизодов.

Типы управления конфликтами:

1. Эндогенный и экзогенный тип управления. Под эндогенным управлением понимается тот, где стороны сами проводят переговоры и другие необходимые для его разрешения

действия. Экзогенное управление конфликтом включает действия, предпринимаемые внешними для организации сторонами.

2. Прямой и косвенный тип управления. Косвенный тип характеризуется психокоррекцией общения (Добрович А.Б., 1987. С. 174-178). Иногда невозможно убедить оппонента в необходимости принять то или иное решение, изменить их мнение о личности. В этих условиях более целесообразно применить обходной маневр: дать возможность оппоненту на деле убедиться в правильности или ошибочности того или иного мнения.

3. Активный и пассивный тип управления.

Пассивный тип характеризуется тем, провоцирующие действия или негативные эмоции другого человека часто направлены не в нашу сторону. Другой человек может иметь какую-то проблему, которая не имеет прямого отношения к нам. Возникает правомерный вопрос: зачем ввязываться в решение чужих проблем? Такой подход может быть особенно полезным при случайных столкновениях. Часто реакция человека является результатом его проблем.

Активный тип управления характеризуется преднамеренным психологическим вмешательством руководителя. Данная модель «вмешательства» разработана авторитетными в США психологами и педагогами Дж.Левинджером, А.А.Чикерингом и Л.Спринтолом. Основными путями вмешательства педагога в конфликт м.б., в зависимости от его характера либо «педагогический маневр» (В.Д.Семенов) и регулировка позиции старшеклассника в коллективе через целенаправленную организацию коллективной деятельности и общения, либо специально педагогически инструментированное прямое пресечение конфликта (В.М.Афонькова, 1975. с. 17).

Процедура управления конфликтами. Непосредственная работа по управлению конфликтом включает в себя:

1. Анализ причин конфликта (с их разделением на те, которые можно изменить и те, которые изменить нельзя).
2. Обязательное знание этапов конфликта.
3. Знание особенностей приемов и методов работы, которые можно использовать в соответствии с каждым этапом, а также умелое их использование.
4. Умение выделять индивидуальные особенности участников конфликта.

Управление конфликтами – деятельность, способствующая бескризисному развитию конфликта. Как перевести стихийно возникающий конфликт в психологически управляемый? Прием усиления, углубления противоречий в отношениях, доведение этих противоречий до парадокса. Суждение «или-или» уже не бесспорно. Мы приходим к мысли, что можно достигнуть очень многого, если только есть достаточно времени и желания для достижения поставленной цели.

Структура действий по управлению конфликтом.

1. Планирование ситуации или цепочки ситуаций, способных привести оппонентов к необходимому выводу.
2. Организация ситуаций, их инструментовка с учетом общих задач и содержания деятельности данного коллектива.
3. Тактичное руководство действиями оппонентов в ходе данной ситуации, осторожное подведение их к нужным выводам.
4. Выбор ситуации, свидетельствующей о том, что мнение коллектива уже созрело, помощь коллективу в его практическом воплощении.

Условия управления конфликтами. Для управления конфликтом важно опираться на следующее: типичные возрастные психологические особенности; личностные характеристики и качества; структуру мотивационно-потребностной сферы личности; типичные возрастные социально-психологические особенности группы; структуру группы и характеристики её основных единиц; уровень развития группы и характеристику межличностных отношений.

1. Внешние условия. Социальная среда, административное пространство должно податливо реагировать на возмущения, производимыми субъектами. Конструирование для обучаемого межличностной среды близкой к естественным жизненным ситуациям. Создание условий, необходимых для принятия точек зрения своих партнеров. Л.В.Путляева и Сверчкова отмечают, что совместное решение – не просто сумма мыслительных процессов членов группы в условиях общения индивидуальный процесс претерпевает качественные изменения. Ученик воспитывается сам. На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит сделаться организатором той

социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там, где он выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом м.б. заменен компьютером, учебником, словарем, картой, экскурсией.

2. Внутренние условия. Люди должны рассматривать себя как одну из причин кризисного состояния и быть психологически готовы менять себя. Формирование установка на активное взаимодействие с социальной средой. Важнейшим условием эффективного педагогического вмешательства в конфликт является позиция педагога по отношению к конфликту, подготовленность воспитателя к его решению (В.М. Афонькова, 1975. с. 18).

Важным внутренним условием управления конфликтом является понимание его сущности. Существуют различные подходы и направления в области современной конфликтологии. Нам представляется перспективной точка зрения Н.И.Леонов, согласно которой конфликт – это форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта с окружающими людьми и обусловленного противоположно выбранными целями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации действиями, направленными на разрешение или снятие противоречия (Н.И.Леонов). А конфликтное поведение личности понимается Н.И.Леоновым (2002) как пространственно-временная организация активности субъекта, регуляция которой опосредована образом конфликтной ситуации.

Развивая данный взгляд, мы определяем конфликт как столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности тенденций (целей, мотивов, средств) участников взаимодействия (2003, 2006).

Психологическое управление конфликтным взаимодействием имеет следующие направления: 1. Целенаправленное создание условий для эффективного общения в коллективе. 2. Корректировка общения в коллективе. 3. Подготовка к продуктивному общению. Процесс учения детерминирован педагогическими условиями – содержанием обучения, его организацией и методами (Н.А.Менчинская, 1989, с. 93).

Стили управления конфликтами - это характеристика не столько отдельного исполнителя, сколько управленческого взаимодействия, так как руководители, учитывающие и не учитывающие индивидуальные особенности исполнителей, проявляют при этом и свои индивидуальные особенности. Стил управления определяется сочетанием индивидуальных особенностей исполнителя и руководителя в контексте конкретной ситуации управленческого взаимодействия. Стил управления – это определенная система предпочитаемых руководителями методов и приемов управленческой деятельности. Выбор того или иного стили руководства детерминирован множеством взаимодействующих объективных и субъективных факторов, поэтому ни один стил управления не является оптимальным без учета контекста конкретной ситуации.

Степень управляемости конфликтом – это сложное качество, которое выводится из сочетания, с одной стороны, уровня образования и профессиональной компетентности, а с другой – из уровня самооценки и притязаний личности. Различное сочетание указанных качеств проявляется в разной степени управляемости исполнителей. 1. Конфликтолог как инициативная фигура по праву является непосредственным участником своего конфликта. Здесь в его функции входит и проектирование, и инициация, и разворачивание конфликтного взаимодействия к его продуктивному разрешению: решению проблемы или развитию участников (Б.И.Хасан 1991, с. 15). 2. Занятие позиции третьего лица, заинтересованного в определенном исходе столкновения двух участников. 3. Консультативное усиление одного из участников, т.е. способствование разрешению с точки зрения этого участника.

Творческий потенциал в управлении конфликтом – внутренняя, энергетическая единица, стимулирующая появление различных творческих способностей. Творческий потенциал характеризуется не только способностью принимать нестандартные решения, проявлять активность в поведении, но и своеобразной способностью творчески относиться к себе, к своему труду, общению, взаимодействию с другими людьми, решению самых различных конфликтных ситуаций и вообще к жизни в целом.

Творческое разрешение конфликтной ситуации можно рассмотреть с четырех точек зрения: продукта; процесса; условий (способствующих или препятствующих творчеству); творческой личности. Творческое решение означает и преодоление противоречий. Причем речь идет не только об общем противоречии, состоящем в том, что решение требует знаний, которыми работник ещё не располагает, а о противоречиях в содержании знаний, которые вначале кажутся совершенно несовместимыми. В связи с этим представляется перспективным создание соответствующих

образовательных программ. Без ситуации успеха неизбежен разрыв между знаниями и действиями, между академическим развитием личности обучаемого и его позитивным личностным развитием; между знаниями о внешних закономерностях и знаниями о внутренних закономерностях.

Основные разделы мастер-класса творческого мышления профессионала «КРЕАТИВ»:

Раздел I. Как научиться творчески думать в условиях конфликтной ситуации?

Творческое мышление состоит из следующих семи основных мыслительных этапов, каждый из которых выполняет свою особую функцию (*КРЕАТИВ* - акро-стих):

1. **К** - Комплексный анализ решаемой ситуации означает всесторонний подход к восприятию, осмыслению и пониманию противоречий, составляющих ядро конфликтной ситуации. Исходная рефлексия. Разнообразный поиск

2. **Р** - Разнообразный, веерообразный поиск оптимального решения, позволяющий с минимальными затратами добиться творческого результата.

3. **Е** - Единодушное принятие решения. Единодушное, (сбалансированное между аргументами «за» и «против») согласованное принятие творческого решения. Обозначается сектор познания, в рамках которого может быть найдено несколько верных решений, поскольку актуализируется дивергентное мышление.

4. **А** – Активная реализация решения. Активная, целенаправленная реализация принятого решения. Акцентирование внимание на позитивных сторонах реализуемого решения («Что я буду делать в случае победы?»).

5. **Т** – Текущий контроль. Текущий, тщательный, оперативный контроль за исполнением решения, в случае необходимости проведение соответствующей коррекции процесса реализации решения.

6. **И** – Интерпретация результатов. Интерпретация, истолкование полученных результатов. Импульс к дальнейшим творческим поискам на основе полученной обратной связи.

7. **В** – выводы, «вытяжка» - извлечение уроков на будущее, завершающая рефлексия.

Структура блока включает в себя краткую характеристику определенного качества творческого мышления. В каждом блоке описано, примерно, 17-19 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренинге качества, а их более 110, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам тренинга предлагаются тестовые задания, упражнения и другие тренинговые процедуры. Специфика тренинга состоит в том, что отдельные функции профессионала (исследовательская, самоактуализация, предметная, коммуникативная и др.) вычлняются и развиваются в специальную деятельность с тем, чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде они включаются в целостную ткань работы профессионала. Готовность разрешить проблему означает отказ от попыток доказать, что оппонент не прав, поэтому целесообразно позабыть прошлое и начать все сначала.

Раздел II. Как творчески (бесконфликтно) реагировать на замечания? В контексте данного раздела отрабатываются приемы конструктивного реагирования на критику. Совершенствуются умения в содержании критического замечания найти основу для творческого подхода к обсуждению возникшей конфликтной проблемы.

Раздел III. Тренинг личностного роста профессионала на основе гештальт-терапии. Цель данного раздела - формирование профессиональной компетенции, необходимой для осуществления творческого управления конфликтным взаимодействием. Особое внимание уделяется формированию терапевтических умений, необходимых для решения профессиональных задач в условиях напряженного межличностного взаимодействия. Профессионалу, работающему с людьми, важно обладать базовыми психотерапевтическими и консультативными умениями, крайне необходимыми для совладания психотравмирующей ситуацией. В такой оперативной помощи нуждается нередко и сам профессионал, а также те люди, с которыми он стремится разрешить конфликтную проблему.

Оценка эффективности тренинга проводилась по следующим критериям: адекватность, экономичность, оперативность, креативность профессионального мышления.

Таким образом, творческое разрешение профессиональных проблем возможно с решением определенных вопросов. С одной стороны, с организацией ряда внешних условий (методическое обеспечение, своевременное обучение и др.), направленных на становление профессионала как субъекта деятельности. С другой стороны, с мерами, направленными на его личностное развитие, удовлетворяющими потребности в повышении компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям, надситуативные средства, способы и приемы выполнения профессиональной деятельности.

Надситуативный вектор мышления характеризуется преобладающим направлением мыслительных действий, проявляющихся в процессе творческого решения конкретной ситуации.

Как показывает собственная практика работы в школе (17,5 лет), в вузе (25 лет), в системе повышения квалификации руководящих и практических работников (27 лет), суть образовательной среды состоит в том, чтобы она создавала условия, необходимые для удовлетворения потребностей участников педагогического процесса. Целью такой среды становится развитие творческой личности. Для этого нужно привести структуру образовательной среды в соответствие со структурой психики, которая по своему содержанию динамична, противоречива. Психологически грамотное управление развитием противоречий личности, составляющими ядро конфликта, позволяет конструировать благоприятную образовательную среду, в которой успешно проявляется и развивается творческая личность.

А. В. Карпов, А. С. Петровская

Исследование влияния эмоционального интеллекта на деятельность руководителя

Концепция эмоционального интеллекта как альтернативы традиционного интеллекта стала широко известной в популярной психологии в последнее десятилетие. Эта теория достаточно быстро нашла своих приверженцев и противников. Часть ученых признают существование определенного комплекса личностных свойств (способностей), отвечающих за эффективное взаимодействие эмоциональной и когнитивной составляющей психики и влияющих на успешное функционирование индивида в обществе [6, 8]. Особенно активное внимание уделяется развитию и применению эмоционального интеллекта в менеджменте [1, 3, 7]. Тем не менее, некоторые авторы критикуют данную концепцию в связи с размытостью и чрезмерной широтой самого понятия эмоционального интеллекта; излишне оптимистичными прогнозами относительно решающего значения ЭИ по сравнению с IQ; отсутствием эмпирических исследований, которые могли бы подтвердить (или опровергнуть) многочисленный теоретический материал; неоправданно завышенными ожиданиями относительно влияния эмоционального интеллекта на успех в юридических, медицинских, педагогических и инженерных профессиях [4, 5].

Несмотря на имеющиеся возражения, представляется необходимым научное исследование эмоционального интеллекта, в частности, определении его роли в управленческой деятельности. В литературе подчеркивается эмоциогенный характер этого вида деятельности, вызванный стрессогенностью, высокой степенью ответственности, интенсивными межличностными отношениями, что требует эффективной эмоционально-волевой регуляции. Поэтому при описании ПВК руководителя большинство авторов перечисляют свойства, включающие эмоциональные компоненты. К ним относятся эмоциональная сдержанность, эмоциональная уравновешенность, эмпатия, экспрессивная сензитивность, действенность (понимаемая как способность увлечь за собой людей, активизировать их деятельность, найти наилучшие средства эмоционально-волевых воздействий и правильно выбрать момент их применения), коммуникативные управленческие способности, включающие способности управлять собственными эмоциями в общении и т.п. [2]. При анализе литературы прослеживается интересная особенность – основные компоненты эмоционального интеллекта в разрозненном виде присутствуют в различных классификациях ПВК руководителя.

Таким образом, перед исследователем стоит задача проверить обоснованность выделения конструкта эмоционального интеллекта (в дальнейшем «ЭИ») и изучить его влияние на деятельность руководителя.

Для этого было проведено эмпирическое исследование влияния ЭИ на деятельность руководителя на базе нескольких предприятий и организаций г. Ярославля: ЯЗТА, ЯрЭнерго, администрация Ярославской области, НПЗ, Ярославское ремонтно-техническое предприятие, органы МВД, частные предприятия в сфере торговли и финансов. В нем приняли участие 128 испытуемых, а также 260 экспертов. Возраст испытуемых варьировал от 24 до 61 года (средний возраст испытуемых 42 года), из них 60 мужчин и 68 женщин. Выборку составили руководители всех звеньев управленческой структуры (высшего, среднего и низшего уровня). Стаж руководящей работы испытуемых составил в среднем 12,5 лет.

Для измерения эмоционального интеллекта были использованы следующие методики: опросник эмоционального интеллекта BarOn EQ-i и тест на эмоциональный интеллект MSCEIT. Следует отметить, что в настоящее время существует несколько десятков различных методик, направленных

на измерение эмоционального интеллекта. Основной проблемой измерения является отсутствие единой методологической базы, целостной концепции ЭИ. Перед исследователем, таким образом, встает задача о выборе таких опросников или тестов, которые соответствуют основным психометрическим требованиям надежности и валидности и имеют под собой научную теоретическую основу.

После обзора имеющихся методических средств были выбраны 2 методики, отвечающие данным критериям, - тест MSCEIT и опросник BarOn EQ-i. Они относятся к разным моделям ЭИ: первый к модели способностей, а второй – к смешанной модели. В основе теста MSCEIT заложено представление об ЭИ как интеллектуальной способности, и соответственно сам тест создан по образу традиционного теста на интеллект. Концепция Рейвена Бар-Она, в рамках которой появился одноименный опросник BarOn EQ-I, предполагает использование самоотчета для изучения ЭИ, понимаемого как свойство личности. В литературе имеются данные о низких и ли умеренных корреляциях между данными методиками ($r=25$). Поскольку тест MSCEIT, направлен на выявление объективного коэффициента эмоционального интеллекта (EQ), а опросник измеряет субъективное отношение испытуемого, можно рассматривать их как дополняющие друг друга методики. Перед применением в исследовании эти методики подверглись процедуре психометрической проверки и нормирования на российской выборке.

В проведенном исследовании были выделены 2 основных направления: анализ взаимосвязи эмоционального интеллекта с результативной и процессуальной характеристиками управленческой деятельности. Для получения данных об эффективности деятельности руководителей (результативная составляющая) использовалась экспертная оценка. В качестве процессуального параметра были выбраны стилевые характеристики управленческой деятельности. Для определения ведущего стиля деятельности был создан опросник.

В итоге на первом этапе исследования было получено 22 показателя: численная выраженность 15 субшкал и суммарный балл опросника BarOn EQ-i, показатели по 4 ветвям и общий балл теста MSCEIT, итоговый балл по эффективности управления.

Далее был проведен статистический анализ полученных переменных и построена матрица интеркорреляций результатов. Помимо этого был подсчитан интегральный показатель эмоционального интеллекта. Данный показатель коррелирует с результатами экспертной оценки эффективности деятельности. Значение коэффициента корреляции равно 0,23 ($\alpha=1\%$). Это позволяет сделать вывод о взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и эффективностью управленческой деятельности. Данная связь впервые подтверждена экспериментально.

В дальнейшем был использован метод «полярных групп», для формирования 4 групп испытуемых: с самыми высокими баллами по опроснику BarOn EQ-i и тесту MSCEIT, с самыми низкими баллами, с результатами выше среднего и с результатами ниже среднего. Данные обрабатывались отдельно для каждой из экспериментальных подгрупп посредством подсчета матриц интеркорреляций тестовых показателей. Результаты представлялись в виде матриц интеркорреляций а также в форме структурограмм значимо коррелирующих между собой индивидуальных качеств (коррелограмм). Была рассмотрена функциональная роль каждого качества в общей структуре, определяемая числом и значимостью их связей с другими качествами. Следующим этапом анализа данных стало исследование матриц и коррелограмм по таким наиболее обобщенным показателям, как степень их организованности, когерентности (интегрированности) и дифференцированности.

При сравнении матриц интеркорреляций 4 групп, различающихся по степени выраженности EQ, не было выявлено существенных различий между ними, что указывает на слабую аналитическую детерминацию ЭИ. Однако обнаружены значительные различия по степени организованности структур ЭИ в выделенных группах. Наибольшие значения ИОС имеются в группах с минимальным и максимальным EQ, а в группе с EQ выше среднего ИОС минимальный. Таким образом, кривая организованности структуры ЭИ в зависимости от уровня EQ принимает инвертированный вид по сравнению с кривой IQ. Такая инверсия отражает качественные различия структуры ЭИ и традиционного интеллекта, что, возможно, объясняется компенсаторными факторами.

Следующим этапом исследования стало изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта с процессуальными составляющими деятельности руководителя. В качестве такого показателя были выбраны стилевые особенности управленческой деятельности. Основной задачей данного этапа стало создание опросника, который позволил бы измерить 4 стиля деятельности: авторитарный, демократический, партисипативный и попустительский.

В качестве испытуемых выступили 58 руководителей, ранее участвовавших в первой части исследования. В дальнейшем были посчитаны коэффициенты корреляции между отдельными

шкалами опросника на стили деятельности и показателями EQ. Обнаружена отрицательная корреляция между EQ 2 (итоговым баллом теста MSCEIT) и попустительским стилем $r = -0,27$ ($\alpha = 1\%$).

Для обнаружения нелинейной зависимости между переменными было подсчитано корреляционное отношение η^2 . Были подсчитаны значения корреляционного отношения η^2 между EQ (по каждой методике и интегральному показателю) и каждому из 4 стилей. Обнаружено статистически значимое корреляционное отношение между EQ 2 (итоговым баллом теста MSCEIT) и попустительским стилем, равное 0,5802, что указывает не только на их взаимосвязь, но и на влияние эмоционального интеллекта на процессуальные аспекты управленческой деятельности. Это влияние имеет специфический характер: ЭИ минимизирует возможность выбора наименее эффективного стиля (попустительского), при этом не ограничивая выбор оптимального на данный момент стиля (демократического, партисипативного или авторитарного).

Следующей задачей данного этапа стало разделение выборки на 5 групп в соответствии с предпочитаемым стилем деятельности, - партисипативно-демократическим (I группа), демократически-попустительским (II группа), попустительски-авторитарным (III), автократически-партисипативным (IV группа) и пятым стилем, сочетающий в себе четыре исходных стиля (V группа). Были посчитаны средние для каждой группы по значениям EQ по обоим методикам, средние интегрального показателя EQ и экспертных оценок для каждой группы. При сравнении показателей выяснилось, что в центральной группе, сочетающей в себе характеристики всех стилей, самая высокая эффективность деятельности, при этом интегральный показатель EQ имеет средние значения по отношению к значениям других групп.

Полученный результат соотносится с известной закономерностью, связывающей интеллект и управленческую деятельность, которая была обнаружена американским психологом Е. Гизелли. Он установил, что между ними существует не прямая, а криволинейная зависимость: наибольшей успешностью характеризуются руководители, имеющие оптимальную степень выраженности интеллекта. Таким образом, в данном случае можно говорить о расширении данного закона на эмоциональный интеллект.

Подводя итоги данного исследования, можно сделать следующие выводы.

Впервые установлена связь между интегральным коэффициентом эмоционального интеллекта и результативной составляющей деятельности руководителя.

Организованность структуры эмоционального интеллекта имеет инвертированный характер по отношению к традиционному интеллекту.

Существует отрицательная взаимосвязь эмоционального интеллекта и попустительского стиля управленческой деятельности. Эмоциональный интеллект минимизирует возможность выбора неэффективного стиля, при этом обеспечивая выбор оптимального управленческого стиля.

Обнаружено корреляционное отношение между интегральным коэффициентом эмоционального интеллекта и попустительским стилем, таким образом, ЭИ является детерминантой процессуальной стороны деятельности руководителя.

Создан опросник, позволяющий определить выраженность 4 основных стилей управленческой деятельности: авторитарный, демократический, партисипативный и попустительский, а также определить основные сочетания стилей в деятельности руководителя, - партисипативно-демократический, демократически-попустительский, попустительски-авторитарный, автократически-партисипативный, смешанный стиль, представляющий собой комбинацию четырех исходных стилей.

Испытуемые со смешанным стилем управленческой деятельности имеют средний коэффициент эмоционального интеллекта и максимальные показатели эффективности деятельности, что указывает на наличие нелинейной связи типа оптимума между эмоциональным интеллектом и деятельностью руководителя.

Литература

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
2. Карпов А. В. Психология менеджмента. М.: «Гардарики», 2000. – 584 с.
3. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Пер. с англ. – М.: Альпина Букс, 2004. – 311 с.
4. Мнения по поводу эмоционального интеллекта (Harvard Business Review, 1, 2003) / Справочник по управлению персоналом, 2004, № 10, с. 116 – 118.

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, 2004. Т.1, № 4, с. 3-24.
6. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto. Canada: Multi-Health Systems. 1997.
7. Cooper R.K., Sawaf A. Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations. New York: Grosset/Putnam, 1997
8. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. Models of Emotional Intelligence In R. J. Sternberg (Ed.). Handbook of Human Intelligence (2nd ed.), pp. 396-420. New York: Cambridge.

И.Н. Карицкий

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В 1996 году Ф. Е. Василюк поставил диагноз взаимоотношениям психологической науки и психологической практики: схизис – расщепление этих сфер психологии на независимые области существования. С тех пор мало что изменилось: психологическая наука слабо прививается на ниве психологической практики и настороженно смотрит в ее сторону, практика не понимает академической теории и не заинтересована в развитии собственных теоретико-методологических изысканий, в ее недрах что-то происходит и это «что-то» ее полностью устраивает, ей недосуг рефлексировать по поводу собственной полноты жизни. Академическая психологическая наука обладает развитым самосознанием и имеет отчетливое представление о себе, достаточно элитарное, чтобы смотреть свысока, и все же с некоторым испугом, на вдруг забредшую в ее корпуса, если ни с парадного подъезда, то с заднего двора, не очень-то жалуюмую черную девку – психологическую практику, но которая очень уверенно экспансирует социальное пространство и, вероятно, уже прошла период «первоначального накопления капитала» и теперь тихой сапой подвигает психологическое дворянство на задние дворы, самоуверенно претендуя на его место.

Откуда она взялась и кто она такая? Кто те, кто подвизался на поприще практической психологии: случайные люди, мошенники, психотики, коммерсанты, профессионалы психопрактического жанра, мастера жизни или академические психологи, оторвавшиеся от своих исследований и рискнувшие окунуться в зыбкие и переменчивые волны психопрактического действия? Чем они занимаются? Какие цели ставит психологическая практика, и ставит ли? Какими средствами эти цели достигаются? Какова сущность, содержание, структура психопрактики, какие виды психопрактик существуют? Эти и множество других вопросов может быть задано в сторону практической психологии. И будет получено не так уж много ясных ответов. Специальные исследования в этой области крайне редки, даже не очень-то понятно, сколько сегодня на территории России осуществляют свою практическую деятельность людей, называющих себя психологами, кто они по образованию, каковы основания их деятельности в качестве психологов? А всякий, соприкоснувшийся с этой сферой, имеет свое субъективное суждение о ней, основанное на случайном опыте, и эти мнения весьма разнообразны и противоречивы: от восторженно-ослепленных до скептически-осторожных и уничижительно-презрительных со всеми возможными переходными вариациями.

Может ли академическая наука и дальше игнорировать психологическую практику как вид практической деятельности, как реальность, которая вдруг возникла почти «из ничего» в России и за последние 20 лет превратилась в обширную социальную сферу со многими формами и направлениями приложения? Психология случается совсем не так как ожидается ее оракулами, в ней, как и в жизни, заранее ничего неизвестно. И основной прирост психологии, свершившийся за последние годы, если не качественно, то количественно произошел именно за счет психологической практики. Этот колоссальный рост психопрактической сферы отвечает некой социальной и личностной потребности, до конца неясной по своему истоку, но связанной и с крушением былой социальной, идеологической и нравственной устойчивости, и с неутолимой жаждой установления собственной идентичности, с самопознанием, с внезапно открывшейся свободой, с необходимостью постоянно решать множество неожиданных и сложных проблем и, наверное, многое еще с чем. Так или иначе, эта сфера нуждается в своем научном освещении, поскольку если наука своими средствами не обратится к исследованиям в этой области, ей будут даны, и уже даются, весьма вольные трактовки, далекие от строгих научных изысканий, а больше похожие на мифотворчество, ловко скрывающее чьи-то своекорыстные интересы.

Вглядываясь в социальное пространство практической психологии можно обнаружить множество практических видов деятельности, одни из которых достаточно уверенно ей принадлежат, другие с большой вероятностью, третьи – вполне могут быть отнесены к ней, четвертые уже принадлежат пограничным областям, имея не только психопрактическое содержание, но в существенной части – и иное, а пятые находятся в этой сфере, скорее, по недоразумению. Кроме того, психопрактическую деятельность можно обнаружить и за пределами области практической психологии. Проблема состоит в том, что конкретные эмпирические явления, которые могут быть обозначены как психологические практики, названы тем или иным образом их создателями и представителями не вследствие строгого логического анализа их содержания в соответствии с явными и развернутыми теоретико-методологическими основаниями, а на основе интуитивных критериев, часто произвольных и случайных, но именно самоназвания практик являются исходным моментом их исследования. Поэтому, на первом этапе, пока не проделана соответствующая теоретическая и методологическая работа, отнесение тех или иных социальных практик к психопрактикам и их видам остается в известной мере условным, без ясных и достаточных базовых посылок.

Таким образом, можно полагать, что к полю практической психологии в соответствии с самоназваниями практик и с определенной долей неопределенности относятся: психотерапия, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психотренинг, психологическая помощь, психологическая профилактика, практики личностного и духовного роста, практики саморазвития, саморегуляции, практики обучения психологическим практикам, психологическое просвещение, психологические игры, психологическое управление и манипулирование, психодиагностика и еще целый ряд практик. Сюда же могут быть отнесены некоторые виды эзотерических (окультистских, духовных, целительских, религиозных) практик, политических и рекламных технологий и т.п., по крайней мере, они тесно смыкаются с пространством практической психологии и проникают в него. Приведенный список основных видов эмпирически обнаруживаемой психопрактической деятельности указывает, в частности, что одни из них включают в себя другие или трудноразличимы: психологическая помощь, по мнению ряда специалистов, охватывает все пространство практической психологии; психокоррекция является другим названием психотерапии; граница между психотерапией и психологическим консультированием размыта; психологические игры, вероятно, не являются самостоятельным видом психопрактики и т.п. (подробнее смотрите: Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально психологических практик. М; Челябинск, 2002, с.55-84 и др.).

Часть перечисленных практик существует в значительном числе подвидов, определяемых по разным основаниям. Например, имеются психотерапии – медицинская, поведенческая, психосоматическая, психоаналитическая, глубинная, гуманистическая, экзистенциальная, клиент-центрированная, недирективная, позитивная, когнитивная, когнитивно-бихевиоральная, гештальт-терапия, патогенетическая, биологическая, юнгианская, рациональная, рационально-эмотивная, суггестивная, трансперсональная, каузальная, телесно-ориентированная, проблемно-ориентированная, танцевально-двигательная, игровая, креативная, провокационная, эклектическая, синтетическая, интегративная, трудотерапия, логотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, сказкотерапия, этнотерапия, танатотерапия, психотерапия мирозерцанием, психотерапия по А.Адлеру, арт-терапия, психотерапия характера, психотерапия в особых состояниях сознания и т.д., и т.д., и т.д. (здесь они перечислены случайным образом). И каждый из этих подвидов психотерапии ветвится дальше и дальше. Аналогичная ситуация с тренингами, существуют психологические тренинги: поведенческий, социально-психологический, развития, изменений, самораскрытия, духовного роста, духовных странствий, ролевой, умений, разного рода телесно-ориентированные, ассертивности, мотивационный, жизненных целей, развития эмоциональной сферы, эмоциональной устойчивости, влияния, противостояния влиянию, оперативный, управленческий, имиджевый, победителя, лидерства, разума, интеллекта, интуиции, навыков консультирования, тренинг тренеров, множество тренингов с собственными именами и т.п. Это верно и для ряда других психопрактик.

При этом пространство психотерапии, психокоррекции и консультирования больше тяготеет к апробированным и научно обоснованным методам, в них по преимуществу работают специалисты, имеющие профессиональное образование в данной сфере, тогда как психотренинг, практики личностного и духовного роста, практики саморазвития и, тем более, эзотерические практики представлены зачастую странным смешением научного и обыденного, рационального и мистического, духовного и коммерческого, а зачастую им свойственен откровенный непрофессионализм, профанация и лукавство их ведущих, и не всегда здесь можно говорить о

серьезной их подготовке. Но, так или иначе, все это и составляет реальное содержание эмпирического пространства практической психологии.

Эмпирическое исследование психологических практик позволяет ввести ряд исходных теоретических определений, которые составляют основу дальнейших исследований. Каждая такая практика обнаруживает свой субъект, саму психопрактическую деятельность (активность субъекта) и объект практики (момент приложения субъектной активности). Это три исходных элемента психологической практики.

Психологическая практика является видом практики (практической деятельности) вообще, и в своем историческом и социальном генезисе восходит к исходной форме социальной практики, которая включает в себя как свои отдельные моменты то содержание, которое в ее дальнейшем развитии порождает все формы и виды человеческой деятельности путем генерализации этого содержания, превращения его в ведущий момент деятельности, подчиняющий себе другие. Практика вообще включает в себя: субъект, объект, взаимодействие. Субъект конституируется как момент активности в отношении своего объекта, а объект представляет собой сторону взаимодействия, на которую эта активность направлена. Субъект и объект являются взаимосвязанными категориями, определяемыми друг через друга. Взаимодействие связывает субъект и объект практики, и в нем выделяются четыре существенные аспекта: субъект действует на объект, субъект воспринимает объект, субъект относится к объекту, в этом взаимодействии проявляются свойства субъекта и объекта (подробнее: Карицкий, 2004). Эти четыре составляющие в разных видах человеческой деятельности представлены в разном соотношении. Во всех видах практики ведущим является действие, воздействие, изменение, трансформация субъектом объекта; отражение (восприятие) и отношение имеют подчиненный, обслуживающий характер (см. рис. 1). В познание – определяющая роль принадлежит отражению; в идеологических видах деятельности – отношению. Таким образом, самым общим определением практики будет следующее: практика – это деятельность, в которой ведущим является воздействие субъекта на объект. Но это воздействие в практике всегда осуществляется с определенной целью и с использованием некоторых средств. Особенность субъекта и объекта практики, взаимодействия (особенность которого определяется спецификой используемых средств), а также ее целей формирует вид практики, в том числе – вид «психологическая практика». При этом субъект, объект, взаимодействие и цель практики являются взаимосвязанными и взаимоопределяемыми.

Всякая практика имеет в себе в явном или неявном виде психологическую составляющую. Психологическая практика вырастает из практики вообще (точнее, из исторически исходно производственной практики) через усиление этой психологической компоненты и элиминации ее других сторон как несущественных в данном отношении. Ее субъектом выступает психолог-практик (не по образованию, а по причастности этому виду деятельности). Ее объектом является социальный объект: индивид, группа, общество. Взаимодействие субъекта с объектом осуществляется с использованием психологических средств. Цели такой практики носят психопрактический характер (более подробно ниже). Таким образом, психологическая практика – это деятельность по воздействию психолога-практика на социальные объекты с психопрактическими целями и с помощью психологических средств.

Помимо указанного все психологические практики имеют и другое общее им содержание. Его можно подразделить на четыре основные группы: 1) предпосылки и 2) основания психологических практик, 3) психопрактические аспекты и 4) динамическое содержание. Это содержание соотносится с субъект-объектной структурой практики и включается в нее.

Предпосылки психологических практик – это те методологические, теоретические, практические и иные представления и схемы действия, социальные или личностные потребности, а также наблюдаемые явления (ставшие объектом внимания) и разного рода наличные ресурсы, которые инициировали появление этих практик и предшествуют им по времени. Соответственно предпосылки психопрактических систем подразделяются на социальные, личностные, потребностно-целевые, концептуальные, методологические, практические, орудийные, феноменальные и иные.

Основания психологических практик – это те теоретические, методологические, практические представления и схемы действия, социальные и личностные факторы, потребности, мотивы и цели, ценности, нормы и оценки, психологические средства, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в них используются или существенным образом влияют на них. Часть оснований и предпосылок конкретной психопрактической системы может совпадать, т.е. они могут выступать и ее генетической предпосылкой, и составлять логически и содержательно ее основание. Конкретная психопрактическая система может эксплицировать в том или ином объеме

свои предпосылки и основания, либо содержать их имплицитно, в том числе и для автора системы. Развитые психологические практики, в первую очередь те, в основании которых лежат определенные психологические научные теории, обычно имеют явно представленный и хорошо концептуализированный уровень оснований.

В целом основания психологической практики подразделяются на социальные, личностные, потребностно-целевые, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные (инструментальные) и феноменальные. Потребностно-целевые, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные и феноменальные основания составляют условно вертикальную структуру практики. Социальные и личностные – представляют собой другой срез психопрактики (или ее другое измерение), т.е. в них в той или иной степени представлены прочие основания психологической практики.

Психопрактический аспект – это существенная, относительно самостоятельная часть психологической практики как деятельности, в которой она (часть) выступает как ее (деятельности) действие, подчиненное определенной цели. Это содержание практики (терапевтическое, консультационное, тренинговое, развивающее, контекстуальное, компенсационное, концептуализирующее, игровое, интеграционное, жизнеобучающее и т.д.) и обозначенное нами как психопрактические аспекты, характерно для всех видов психологической практики и составляет ее условно горизонтальную структуру. Некоторые из психопрактических аспектов, если они становятся мотивом психологической практики, формируют ее определенный вид, тогда другие аспекты становятся его подчиненными моментами. Когда акцент делается на определенной стороне психопрактического процесса, то говорят о психологическом тренинге, психотерапии, личностном росте, саморегулировании, профилактике, консультировании, просвещении, обучении и т.п. Генерализация того или иного психопрактического аспекта, т.е. превращение его в ведущую деятельность практики, является, во-первых, механизмом образования вида (основного вида, в отличие от подвидов) психопрактики (психотерапии, тренинга, консультирования, личностного роста и т.д.), во-вторых, механизмом преобразования одного вида психопрактики в другой.

Помимо оснований и аспектов психологическая практика имеет также динамическое содержание. Сюда входят личностная и групповая динамика, а также динамика взаимного соотношения аспектов в ходе психопрактического процесса, или его системная динамика. Личностная динамика представляет собой систему изменений личности, являющуюся результатом психологической практики. Таким же образом в отношении группы можно говорить о групповой динамике, в частности, выделяя динамику взаимоотношений специалиста и клиента, специалиста и группы, самой группы, отдельных подгрупп. Динамика психопрактических аспектов представляет собой процесс их проявления, развития, выхода на первый план, латентного существования и взаимодействия. В отдельных психопрактических процессах те или иные аспекты могут не проявляться, хотя об их скрытом наличии говорит их манифестация в других сеансах.

Таково, в целом, эмпирическое содержание практической психологии и структура ее основного элемента – психологической практики.

В.А.Мазилев

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК В ПСИХОЛОГИИ

Одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии, несомненно, является проблема интеграции (Козлов, 2003; Юревич, 2005).

Особенно интенсивно интегративные процессы в психологии происходили в начале XX столетия, когда «простые», «одномерные» подходы не оправдали возлагавшихся на них ожиданий. Затем эти процессы интеграции то усиливались, то ослабевали. Мощная волна интеграционного движения произошла в связи с возникновением системного подхода, получившего широкое распространение в психологии. Но в целом реализация системного подхода не дала ожидаемых результатов (во многом это было связано с «модой» на системный подход, что привело к тому, что во многих исследованиях он использовался или некорректно или вообще лишь провозглашался, т.е. оставался декларацией). Отметим, кстати, что история системного движения в психологии в полном объеме еще не написана, что представляется серьезным упущением историков новейшей психологии.

Новая волна интеграционного движения началась совсем недавно. Остановимся на ней несколько подробнее. В 2003 году в Ярославле начал издаваться журнал «Вестник интегративной психологии» (гл. ред. проф. В.В.Козлов). Ежегодно в Ярославле проводятся конференции, посвященные обсуждению проблем интегративной психологии (базовые проблемы и задачи

интегративной психологии были поставлены в русле интенсифицированных интегративных психотехнологий в начале 90-х годов В.В.Козловым. *Прим. Ред.*). Идеи интеграции широко обсуждались на последнем съезде РПО и на Международном психологическом конгрессе в Пекине. Как справедливо отмечает А.В.Юревич, интегративные настроения «явно отражают не личные ощущения и намерения тех или иных психологов, а внутреннюю потребность современной психологической науки и неудовлетворительность ее многолетнего развития по «конфронтационному» пути) (Юревич, 2005, с.377).

Методология психологии имеет конкретно-исторический характер. В те или иные моменты времени на повестку дня перед психологией встают новые задачи. Соответственно требуется разработка новых аспектов методологии, проработка новых методологических вопросов. По нашему мнению, в настоящий момент на первый план выходит разработка интегративной методологии психологической науки.

Разработка *отдельных* вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии как проблема предмета, метода, объяснения и т. д.) взятых сами по себе не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку интегративной методологии. Под интегративной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Прогресс в разработке тех или иных методологических вопросов приводит к необходимости возвращения на новом уровне к новому анализу уже обсуждавшихся вопросов. Это предполагает наличие некоторой общей модели, что мы и называем интегративной методологией (или концепцией общей методологии психологии). Интегративная методология предполагает построение общей методологической концепции, в которую должны быть включены методологические концепции предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения и т. д.

Понятно, что разработка интегративной методологии психологии представляет собой сложную задачу, требующую значительного времени и усилий. В этой связи возникает важнейший вопрос: может ли быть предложена в настоящее время какая-то модель, каковую можно рассматривать в качестве основы при попытках разработки интегративной методологии? Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т. е., как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций.

Как нам представляется, на основе предложенной модели становится возможной разработка интегративной методологии. Как нам представляется, интегративная методология психологии представляет собой прообраз новой общей методологии психологической науки. Отметим, что необходимость разработки общей методологии вытекает из того, что разработка отдельных вопросов методологии наталкивается на существенные трудности. В рамках целостной модели эти отдельные вопросы трактуются совершенно по-иному. В рамках такой модели становится очевидным, что метод, к примеру, должен рассматриваться непременно как имеющий уровневое строение, что между предтеорией как системой исходных представлений исследователя и теорией как результатом научного поиска существуют совершенно определенные отношения, что определенная трактовка предмета психологии обязательно (через предтеорию) представлена в рамках этой модели и т.д. По нашему мнению, такое понимание методологии будет способствовать дальнейшей продуктивной разработке конкретных методологических проблем и вопросов.

Рассмотрим в качестве примера проблему объяснения в психологии, которая представляет собой одну из наиболее актуальных в современной психологии (Юревич, 2006). Как мы увидим, решение проблемы объяснения невозможно в отрыве от рассмотрения предмета психологии (а также других основных методологических понятий, задающих общий методологический контекст).

В статье А. В. Юревича, на которую мы только что ссылались, содержится очень важное и интересное положение, касающееся возможностей редукционизма и правомерности его использования в современной психологической науке. А. В. Юревич отмечает: «Редукционизм подвергался, и вполне справедливо, беспощадной критике многими классиками отечественной психологической науки. Ни в коей мере не подвергая сомнению справедливость этой критики, все же следует отметить, что в

современной – постнеклассической – науке, характеризующейся нарастанием интегративных тенденций, редукционизм выглядит несколько иначе, а, формируя общее отношение к нему, необходимо учитывать риск выплеснуть с водой и ребенка. Дело в том, что у редукционизма имеется необходимый для любой науки смысл – *выход в процессе объяснения за пределы самой объясняемой системы*» (Юревич, 2006, с. 101–102).

А. В. Юревич продолжает: «В общем, редукционизм, рассматривающийся в психологии в качестве одного из худших видов "методологического криминала", вместе с тем широко распространен и, по всей видимости, неизбежен. А декларированное отношение к нему напоминает весьма характерное для науки, как и для обывденной жизни, провозглашение норм и принципов, которые заведомо не могут быть соблюдены. По всей видимости, *редукционизм, т.е. выход за пределы изучаемой системы при ее объяснении, не только неизбежен, но и необходим в любой науке, являясь основой углубления объяснений*» (Юревич, 2006, с. 102).

А. В. Юревич подчеркивает, что «подлинно научное объяснение предполагает *поэтапную редукцию - последовательное перемещение объясняемых явлений во все более широкие системы координат, сопровождающееся абстрагированием от их исходных свойств*. Если следовать этой схеме, а ей следуют все естественные науки, то придется признать, что психологии придется не только легализовать все основные виды редукционизма, которых она упорно стремится избежать - биологического, социального и др., но и превратить их в хотя и не строго обязательные в каждом конкретном случае, но *желательные ориентиры* психологического объяснения. В отсутствие же таких ориентиров психологическое объяснение неизбежно будет вращаться в кругу понятий, которые сами требуют объяснения, иметь больше сходства с житейскими, чем с научными объяснениями, а психологическая наука останется далекой от той упорядоченной системы знания, о которой давно мечтают психологи» (Юревич, 2006, с. 103).

А. В. Юревич приходит к выводу, согласно которому «возможно, психология станет похожей на естественные науки только тогда, когда основная часть психологических объяснений будет дополняться редукционистскими объяснениями, предполагающими выход при объяснении психического за пределами самого психического. Как пишет Ж. Пиаже, «психологическое объяснение обязательно предполагает сведение высшего к низшему, сведение, органический характер которого обеспечивает незаменимую модель (которая может привести даже к физикализму)». Не трудно предположить, какое негодование эта мысль может вызвать у адептов т.н. гуманитарной парадигмы, но она не может не возникнуть у сторонников интеграции психологии, предполагающей «наведение мостов» между гуманитарной и естественнонаучной парадигмами» (Юревич, 2006, с. 103–104).

Прежде всего отметим, что сформулированная А. В. Юревичем позиция обладает существенной новизной, т.к. немногие авторы сегодня отваживаются на «оправдание» редукционизма. Представляется, что не со всеми положениями, сформулированными А. В. Юревичем, можно согласиться.

Во избежание недоразумений стоит заметить, что автор настоящих строк вовсе не считает редукционизм абсолютным злом и готов согласиться с тем, что *в некоторых случаях* он может быть полезен. Более того, автор является сторонником интеграции психологии, предполагающей «наведение мостов» между различными парадигмами в психологической науке. Вместе с тем представить редукционизм в качестве генеральной стратегии развития психологической науки, по нашему мнению, весьма проблематично. Начнем с констатации того, что главное различие между естественнонаучной и гуманистической парадигмами заключается в том, что в них по разному трактуется *предмет психологии*. Поэтому для того, чтобы навести мосты, необходимо не редуцировать психику к чему-то непсихическому, а напротив, разработать максимально широкое понимание предмета психологии. Перспектива редукционистского обращения с предметом хорошо описана

П. Я. Гальпериным: «Что касается самих психологов, то, представляя свой предмет недостаточно отчетливо, они сплошь и рядом в поисках будто бы собственно психологических закономерностей уходят в сторону от цели и занимаются физиологией мозга, социологией, любой наукой, которая имеет некоторое отношение к психике. По мере выяснения этих вопросов происходит соскальзывание со своего предмета на другой предмет, тем более, что этот другой предмет обычно гораздо более ясно и отчетливо выступает и тоже имеет какое-то отношение к психологии, хотя это и не психология. А такое соскальзывание в другие области не всегда продуктивно. Каждая область выделяется потому, что в ней есть свои закономерности, своя логика. И если вы, соскальзывая в другую область, хотите сохранить логику психологического исследования, вы не сумеете ничего сделать ни в той области, куда соскользнули, ни тем более в психологии, от

которой уходите. И такое соскальзывание происходит, к сожалению, очень и очень часто и ведет к непродуктивности и ложной ориентации в исследованиях: то, что подлежит изучению, остается неизученным и неосвоенным» (Гальперин, 2002, с. 39). К проблеме предмета психологии нам еще предстоит вернуться в заключительной части настоящей статьи.

Обратимся к самой процедуре редукции. Редукция, как хорошо известно, представляет собой: а) сведение более сложного к простому и б) выход за пределы объясняемой системы. Остановимся на этих двух моментах более подробно.

Сведение более сложного к простому. В психологии это должно означать сведение психологического к непсихологическому. Существенно, что сведение, редукция предполагает причинно-следственные отношения. Представляется полезным вспомнить гносеологическую характеристику причинного объяснения. Е. П. Никитин характеризует специфику причинного объяснения следующим образом: «Причинное объяснение является относительно простым видом объяснения. Оно раскрывает сущность как нечто «пассивное», «страдательное», произведенное другим объектом. А такое исследование объекта всегда оказывается более простым, нежели анализ его собственного активного функционирования. Причинное объяснение часто исследует объект не имманентно, а «со стороны», посредством указания другого, внешнего объекта. Это происходит в тех случаях, когда объясняемый объект произведен так называемой внешней причиной. Исследование же объекта «извне», через его внешние соотношения с другими объектами, как показывает история науки, является более простым, нежели имманентное познание внутренних связей и структуры. Все эти факторы обуславливают относительно большую простоту причинного и вообще генетического объяснения...» (Никитин, 1970, с. 88–89). Таким образом, «активное функционирование объекта» не раскрывается и «имманентное познание внутренних связей и структуры» не осуществляется (что, заметим, является важнейшей задачей, в частности, психологической науки).

Выход за пределы объясняемой системы. А. В. Юревич поясняет это следующим образом: «С целью обоснования этого тезиса вновь обратимся к случаю Ньютона. Если бы он объяснял падение яблок чем-то, относящимся к самим яблокам, такое объяснение имело бы много общего с шпрангеровским «psychologica – psychological». Ботаники и любители яблок, возможно, были бы удовлетворены, но закон всемирного тяготения не был бы сформулирован. Если бы Ньютон абстрагировался от яблок, рассмотрев их как частный случай тяжелых тел, но пытался объяснить падение этих фруктов их собственными свойствами, то оказался бы на уровне объяснения, сопоставимым с тем уровнем, на котором нет грани между индивидом, группой и обществом, и все они рассматриваются как «социальные объекты», погруженные в единую систему детерминации (пример ее построения – синтетическая система каузальности, о которой пишет У. Томас). Но и в этом случае, предполагающем выход за пределы объясняемой системы, закон всемирного тяготения не был бы открыт. Понадобился бы и еще один «выход», да такой, что первоначальный объект объяснения оказался включенным во вселенскую перспективу, где от его исходных свойств осталось немного. И именно эти «выходы», т. е. поэтапное помещение объясняемого объекта во все более широкую перспективу позволило его объяснить. А если бы Ньютон объяснял падения яблок свойствами самих яблок, он бы не объяснил, почему они падают на землю (Юревич, 2006, с. 102–103).

Если обратиться к гипотетическому случаю Ньютона, то следует отметить, что великого физика, по-видимому, интересовало все же не падение *яблок*, а *падение объектов*. Падение яблока (если таковой эпизод имел место) вовсе не явилось причиной формулирования закона всемирного тяготения: Ньютон мыслил как физик в *физических категориях*. Иными словами, это было классическое проявление «галилеевского» способа мышления (К. Левин). Заметим, кстати, что выход за пределы объясняемой системы не обязательно предполагает редукцию. Более того, по-видимому, выход за пределы объясняемой системы есть признак объяснения вообще, т.к. экспланандум и эксплананс не совпадают: «Эксплананс по содержащейся в нем информации не должен быть тождественным экспланандуму и не должен содержать экспланандум как свою часть (если даже он и представлен в других терминах)» (Никитин, 1970, с. 36). «Эксплананс должен отображать ту же предметную область, что и экспланандум, или закономерно связанную или сходную с ней в некотором существенном отношении» (Никитин, 1970, с. 35).

Использование редукции очень часто приводит к результатам, которые мало что добавляют к уже известному, поэтому их познавательная ценность в большинстве случаев минимальна. Е. П. Никитин приводит пример с мальчиком, который на вопрос «Почему колокола звонят на Пасху?» дал замечательный (притом вполне редукционистский) ответ-объяснение: «Потому, что их дергают за веревочки» (Никитин, 1970, с. 91).

Здесь уместно вспомнить, что объяснение имеет исключительную ценность: считается, что наука должна давать объяснения, без объяснений нет науки⁴. Таким образом, «уважающая себя» наука просто обязана объяснять. Возникает искушение дать объяснение ради объяснения, чтобы оно формально присутствовало. Как говорил М. К. Мамардашвили, «explaine away» – «от-объяснить» (иными словами, не дать полноценное объяснение феномена, а «обозначить» его). Поэтому редукция зачастую представляет собой псевдообъяснение. Другой вариант редукции в объяснении приводит к тому, что Абрахам Маслоу называл, «объяснить до уничтожения». Он имел в виду так называемые «научные» объяснения, которые объясняли творчество, любовь, альтруизм и другие великие культурные, социальные и индивидуальные достижения человечества таким образом, что от этих феноменов мало что оставалось. Конечно, предпочтительнее такие объяснения, которые не уничтожают объясняемый феномен. И это большей частью именно нередукционистские объяснения.

С позицией, сформулированной А. В. Юревичем (обоснование перспективности выхода на уровни биологических и социальных процессов и конструкторов в объяснении психологического), дискутирует Т. В. Корнилова (Корнилова, 2006). Такие перемещения объяснительных координат, по А. В. Юревичу, задают новые ориентиры психологических объяснений. Т. В. Корнилова утверждает, что с этим следует спорить: «Во-первых, потому, что наличие редукционистских объяснений того или иного толка не решает проблемы нередукционистских объяснений, которые накапливаются в психологии. Во-вторых, примеры и теории верхнего уровня в методологии не могут опровергать друг друга (иное дело в эксперименте, с его принципом фальсификации). В-третьих, главное возражение идет из разделяемой мною позиции, что методология частных наук может развиваться в рамках понятий именно этой конкретной науки, а не быть привнесенной откуда-то извне (...) Это скорее та «метадиigma», которая является одной из возможных в психологии. С такой позиции апелляция к объяснительным редукционистским теориям – регресс психологического знания. Сведение психологического объяснения к редукционистскому на основе апелляции к *другому уровню систем* (по отношению к которым можно определить психологические системы) возможно только на основе неразличения системного подхода в вариантах его развития как принципа *конкретно-научной* методологии и его понимания в общей теории систем. Если принцип системности многократно (и вполне мультипарадигмально) представлен в психологических работах и прекрасно применим в другом частнонаучном знании, это не может служить основанием для рассмотрения его как принципа, позволяющего смешивать выделяемые разными науками предметы изучения в единую систему (во всяком случае такая позиция требует специального объяснения), и для утверждения полезности редукционизма» (Корнилова, 2006, с. 96). Т.В. Корнилова, обсуждая проблему редукции при объяснении, приходит к следующему выводу: «разорвать «порочный круг» за счет многоуровневости, связываемой с выходом *за рамки системы психологического знания*, методологически проблематично» (Корнилова, 2006, с. 97).

На наш взгляд, популярность редукционизма в психологии непосредственно связана с ограниченным пониманием предмета психологии. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Как уже упоминалось, разработка проблемы психологического объяснения и выявление его специфики предполагает обсуждение вопроса о предмете психологии. Ситуация с предметом вообще является источником постоянных недоразумений. Действительно, в современной психологии мы имеем дело с «многоступенчатым» предметом («декларируемый», «рационализированный», «реальный») (см. об этом: Мазилев, 2003). Важно подчеркнуть, что, «закрывая» эту проблему (как часто и происходит), мы лишаемся надежды на установление какого-либо взаимопонимания в психологии. Чтобы последние утверждения не показались излишней драматизацией ситуации, попробуем ее пояснить. Для иллюстрации воспользуемся работой классика психологии XX столетия Ж.Пиаже (Пиаже, 1966). Ж.Пиаже в главе, посвященной проблеме объяснения в психологии, замечает: «В самом деле, поразительно, с какой неосторожностью многие крупные психологи пользуются физическими понятиями, когда говорят о сознании. Жане употреблял выражения «сила синтеза» и «психологическая сила». Выражение «психическая энергия» стало широко распространенным, а выражение «работа» даже избитым. Итак, одно из двух: либо при этом в скрытой форме подразумевают физиологию и остается только уточнять, а вернее, измерять, либо говорят о сознании и прибегают к метафоре из-за отсутствия всякого определения этих понятий, сопоставимого с понятиями, которыми пользуются в сфере физических законов и физической причинности. В самом деле, все эти понятия, прямо или косвенно предполагают понятие массы или

⁴ Еще Демокрит говорил, что «предпочел бы найти одно причинное объяснение, нежели приобрести себе персидский престол».

субстанции, которое лишено всякого смысла в сфере сознания» (Пиаже, 1966, с.190). Ж.Пиаже продолжает: «... понятие причинности не применимо к сознанию. Это понятие применимо, разумеется, к поведению и даже к деятельности; отсюда и разные типы причинного объяснения, которые мы различаем. Но оно не «подведомственно» сфере сознания как такового, ибо одно состояние сознания не является «причиной» другого состояния сознания, но вызывает его согласно другим категориям. Из семи перечисленных нами форм объяснения только абстрактные модели [...] применимы к структурам сознания, именно потому, что они могут абстрагироваться от того, что мы называем реальным «субстратом». Причинность же предполагает применение дедукции к подобному субстрату, и отличием субстрата как такового от самой дедукции является то, что он описывается в материальных терминах (даже когда речь идет о поведении и деятельности). Более того (и это является проверкой наших предположений), трудности теории взаимодействия возникают именно от того, что она пытается распространить сферу действия причинности на само сознание» (Пиаже, 1966, с.190). А это означает, что реальный предмет оказывается «разорванным» между двумя сферами, поэтому не стоит удивляться, что «одушевляющая связь» (Гете) также разрывается и «подслушать жизнь» (как всегда и бывает в таких случаях) не удастся. Остается заботиться о том, чтобы психическое в очередной раз не оказалось эпифеноменом: «Все это поднимает, следовательно, серьезную проблему, и для того, чтобы решение, состоящее в признании существования двух «параллельных» или изоморфных рядов, действительно могло удовлетворить нашу потребность в объяснении, хотелось бы, чтобы ни один из этих рядов не утратил всего своего функционального значения, а, напротив, чтобы стало понятным по крайней мере, чем эти разнородные ряды, не имеющие друг с другом причинного взаимодействия, тем не менее дополняют друг друга» (Пиаже, 1966, с.189). Конечно, Декарт сделал для психологии много, создав методологическую возможность для появления современной психологии. Но абсолютизировать его вклад, вероятно, все же (в начале третьего тысячелетия) не стоит: дуализм позволил психологии стать *наукой*, но в настоящее время он мешает стать *подлинной наукой* - не только самостоятельной, но самобытной (учитывая уникальность ее предмета). Психическое и физиологическое, таким образом, оказываются и в современной психологии разорванными, разнесенными. Дело даже не в том, что в этом случае возникает искушение, которое, как показала история психологической науки, было чрезвычайно трудно преодолеть на заре научной психологии: искушение причинно объяснить одно за счет другого. В современной науке научились противостоять такому искушению. Ж.Пиаже в уже цитированной нами работе отмечает: «Эти непреодолимые трудности толкают большинство авторов к тому, чтобы допустить существование двух различных рядов явлений, один из которых образован состояниями сознания, а другой сопровождающими их нервными процессами (причем всякое состояние сознания соответствует такому процессу, а обратное было бы неверно). Связь между членами одного из рядов и членами другого ряда никогда не является причинной связью, а представляет собой их простое соответствие, или как обычно говорят, «параллелизм» (Пиаже, 1966, с.188). Здесь один шаг до признания психического эпифеноменом. Требуется усилие, чтобы удержаться от этого шага: «В самом деле, если сознание - лишь субъективный аспект нервной деятельности, то непонятно, какова же его функция, так как вполне достаточно одной этой нервной деятельности» (Пиаже, 1966, с.188). Дело в том, что подобного рода разрыв между психическим и физиологическим на две «параллельные» сферы произведен таким образом, что делает психическое безжизненным, лишенным самодвижения (в силу постулируемой простоты психического). Поэтому психическое необходимо подлечит «объяснению», за счет которого психика и должна получить «движение»: оно будет внесено извне, за счет того, «чем» именно психическое будет объясняться («организмически» или «социально», принципиального значения в данном случае не имеет). Иначе при этой логике и быть не может (ведь предполагается, что предмет «внутренне простой!»). Это представляется роковой ошибкой. На самом деле психическое существует объективно (как это убедительно показано еще К.Г.Юнгом), имеет собственную логику движения. Поэтому известное правило Э.Шпрангера «*psychologica - psychological*» (объяснять психическое через психическое) является логически обоснованным: если психическое имеет свою логику движения, то объяснение должно происходить «в пределах психологии» (для того, чтобы сохранить качественную специфику психологического объяснения). Мы уже затрагивали этот вопрос в четвертой главе, когда обсуждали юнговские представления о психологии. Обратим внимание, что подход Юнга к объяснению психической реальности кардинально отличается от редуccionистского объяснения. Достаточно сравнить традиционный редуccionистский подход с юнговским методом амплификации. Амплификация – часть юнговского метода интерпретации. «С помощью ассоциации Юнг пытался установить личностный контекст сновидения; с помощью амплификации он связывал его с универсальными образами.

Амплификация предполагает использование мифических, исторических и культурных параллелей для того, чтобы прояснить и обогатить метафорическое содержание символов сновидения... Говоря об амплификации, Юнг сравнивает ее с плетением «психологической ткани», в которую вплетен образ» (Сэмьюэлз и др., 1994, с. 19). Как мудро заметил в свое время Уильям Джемс, психика «заранее приноровлена» к условиям жизни, поэтому, возможно, «логика объяснения» должна быть не причинно-следственная, «сводящая» а иная...

Все трудности, которые зафиксированы в работе Ж.Пиаже, имеют общее «происхождение»: современная научная психология неудачно определяет свой предмет. Как нам представляется, новое понимание предмета, свободное от вышеуказанных недостатков, сделает проблему редукционизма в психологии неактуальной.

И, наконец, в заключение настоящей главы отметим, что в настоящее время совершенно ясно, что научная психология еще далека от того, чтобы претендовать на создание единой универсальной теории. Соответственно, реальностью является *множественность* видов объяснения и *сосуществование* различных видов объяснения. Поэтому дискуссии о том, какие виды объяснения предпочтительнее, имеют смысл в перспективном отношении: для определения главных тенденций в развитии психологической науки. Для современной методологии актуальной остается задача разработки проблемы объяснения в ситуации «*множественности* методологических подходов и соответственно средств методологического анализа» (Корнилова, 2006, с. 94).

Возвращаясь к интегративной методологии, специально подчеркнем, что интегративная методология никоим образом не отрицает коммуникативной методологии. Напротив, интегративная методология позволяет углубить проработку коммуникативной методологии. Интегративная методология, по нашему мнению, составляет ядро всех составляющих методологии: когнитивной, коммуникативной и практической. Вышеназванные составляющие методологии представляют специально ориентированные под решение определенных задач приложения интегративной методологии.

Как нам представляется, разработка интегративной методологии является на настоящий момент наиболее актуальной задачей в области методологии психологической науки.

Литература

1. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 432 с.
2. *Козлов В.В.* Интегративная психология: предмет, задачи и перспективы // Вестник интегративной психологии, Вып. №1, 2003, с.6-11.
3. *Корнилова Т.В.* К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений // Психологический журнал. Том 27, №5, 2006, с. 92–100.
4. *Мазилев В. А.* Методология психологической науки. Ярославль: МАПН, 2003. 156 с.
5. *Мазилев В.А.* Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
6. *Мазилев В. А.* Методологические проблемы психологии. Ярославль: МАПН, 2006. 232 с.
7. *Никитин Е. П.* Объяснение – функция науки. М.: Наука, 1970. 280 с.
8. *Пиаже Ж.* Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып.1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 157–194.
9. *Роговин М. С.* Психологическое исследование. Ярославль, 1979. 66 с.
10. *Сэмьюэлз Э., Шортер Б., Плот Ф.* Критический словарь аналитической психологии К. Юнга. М.: ЭСИ, 1994. 184 с.
11. *Фресс П.* Экспериментальный метод // Экспериментальная психология / Ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып.1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 99–156.
12. *Юревич А.В.* Методы интеграции психологического знания // Труды Ярославского методологического семинара. Т.3. Метод психологии. Ярославль, 2005, с. 377-397
13. *Юревич А. В.* Объяснение в психологии // Психологический журнал, № 1, 2006, с. 97–106.
14. *Янчук В.А.* Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход – Мн.: Бестпринт, 2000.
15. *Mazilov V.A.* About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of Modern Russia. Moscow-Jaroslavl: International Acad. of Psychology, 1997, p. 126-134.

Роль индивидуальности в развитии профессионально важных качеств субъекта труда.

Профессионально важные качества (ПВК) традиционный предмет исследования в теоретической и прикладной психологии труда, а также в других отраслях психологической науки, где изучаются проблемы профессионализации личности. Начиная с психотехников, обсуждению и анализу данного понятия посвящено большое количество работ. Не меньшее количество исследований посвящено описанию того, как выявляются и оцениваются ПВК при решении задач профессионального отбора и профессионального обучения. И все это свидетельствует о том, что понятие ПВК является утвердившимся элементом психологического тезауруса, обладает строго очерченным объемом и содержанием.

Вместе с тем, в настоящее время возникла потребность в уточнении и конкретизации психологического содержания данного понятия. Это связано, в первую очередь, с тем, что в рамках целостных концепций профессионального развития, в которых данный процесс исследуется, начиная с этапа первичной оптации до завершения профессиональной карьеры, понятие ПВК используется более широко. Оно соотносится не только с требованиями профессиональной деятельности, но и с другими формами профессиональной активности личности. С другой стороны, не зависимо от роли целостных концепций профессионализации, в уточнении нуждается вопрос о соотношении профессионально важных и индивидуальных качеств субъекта труда, которые, как известно, являются основой для формирования ПВК.

С учетом сказанного выше, в рамках настоящей статьи предполагается обозначить решение двух задач. Во-первых, мы попытаемся уточнить представления о содержании и функциях ПВК, учитывая их влияние не только на решение профессиональных задач, но и задач профессионального развития субъекта труда. Во-вторых, постараемся ответить на вопрос как влияют индивидуальные качества субъекта труда на содержание и структуру ПВК; одинаковыми ли по содержанию, «индивидуальному наполнению» являются ПВК у специалистов, демонстрирующих высокую или очень высокую профессиональную продуктивность?

1.

Большое внимание изучению ПВК уделяется в системогенетической концепции Шадрикова В.Д.. Он определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» (Шадриков В.Д., 1982,с.68). Из данного определения следует, что именно содержание профессиональной деятельности или, более широко, содержание профессиональной активности субъекта труда задает специфику ПВК. Возникает вопрос: какие формы профессиональной активности реализует субъект труда?

Не подлежит никакому сомнению, что ведущую роль отводится профессиональной деятельности, то есть деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности с целью создания потребительных стоимостей. В конечном счете, вся сложная и многоуровневая система профессионального образования создана для того, чтобы обеспечить формирование и высоко продуктивное функционирование данной формы профессиональной активности субъекта труда.

Другая, не менее важная функция субъекта это преобразование, изменение самого себя, которое осуществляется в форме развития (саморазвития) и научения. «Изучая личность как субъекта деятельности, - отмечает А.Г. Асмолов, - исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» (Асмолов А.Г., 1990, с.309).

Нет необходимости специально доказывать, что эти формы профессиональной активности тесно связаны между собой, поскольку личность реально изменяет себя в основном, через преобразование предметной действительности, на основе осознания недостаточности субъективных ресурсов для решения данной задачи. Поэтому несоответствие уровня выполнения профессиональной деятельности объективным и субъективным требованиям побуждают субъекта к

тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения профессиональной деятельности.

В работах ряда авторов (Конопкин, Маросанова и др.) выделяется еще одна важная функция субъекта труда – регулятивная. Она направлена не на качественно преобразование субъекта труда, а на настройку, сенсбилизацию и корректировку компонентов психологической системы профессиональной деятельности. Это тоже изменение субъекта, но в рамках данного уровня развития. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективное достижения цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие.

Проведенный анализ позволяет, таким образом, выделить следующие ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительных стоимостей, регулирование деятельности по созданию стоимостей, преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности, в качестве которого выступает развитие и научение и, наконец, регулирование процесса преобразования самого субъекта труда.

Фактически выделяется две ведущие формы профессиональной активности, для обозначения которых используются термины формирование и функционирование, становление и реализация, ассимиляция и аккомодация. В соответствии с ведущими формами активности субъекта труда выделяются 2 основные группы ПВК: ПВК профессиональной деятельности, которые обеспечивают реализацию, функционирование, аккомодацию потенциала субъекта труда; ПВК профессионального развития и научения, которые влияют на эффективность формирования, развития, ассимиляции субъекта его профессионального потенциала. Имеет смысл выделить и 2 дополнительные группы ПВК: ПВК регуляции профессиональной деятельности (исполнения, реализации, функционирования) и ПВК регуляции форм активности, которые обеспечивают становление субъекта труда.

Предложенная классификация ПВК не является оригинальной. Так в работах Нижегородцевой Н.В. и Шадрикова В.Д. выделяются «учебно важные качества», которые влияют на эффективность учебной деятельности. Этой точки зрения придерживается и Карпов А.В. Он пишет: «...разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т.е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые – для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» (Карпов А.В., 2004, стр.194).

Однако мы ставим вопрос несколько шире, поскольку выделяем различные формы профессиональной активности, которые обеспечивают становление субъекта труда, а именно: поиск и выбор профессии, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное копинг-поведение, построение и реализация карьеры, профессиональная идентификация и ряд других. Поэтому речь может идти не только о ПВК обучения или освоения деятельности, но ПВК выбора профессии, профессиональной адаптации и т.д.

В зависимости от формы активности субъекта труда будут различаться и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности используются такие показатели как успеваемость, скорость и качество обучения и т.д.; для оценки эффективности регуляции используются показатели адекватности программы деятельности поставленной цели, показатели соответствия уровня притязаний возможностям; для оценки эффективности оптации - скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

2.

Следующий вопрос, на который необходимо ответить заключается в следующем: какие индивидуальные качества могут выступать в роли ПВК? Отвечая на этот вопрос, Е.А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека...» (Климов Е.А., 1996, с. 368-387).

Далее Е.А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, в том числе и психологические, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда, а, следовательно, могут являться ПВК: «1.Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности). 2.Практика профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т.д. умения, навыки). 3.Гнозис профессионала. 4.Информированность, знания, опыт, культура профессионала. 5.Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника,

психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области. 6. Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области...» (там же, стр.368-389).

Ананьев Б.Г. (1977) высшей интеграцией субъектных свойств рассматривает творчество, а наиболее обобщенными эффектами и потенциалами – способности и талант. В качестве наиболее существенных свойств субъекта деятельности он также выделяет одаренность, сознание, знания и умения. Маркова А.К. считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические), психические состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности, профессиональное сознание (Маркова А.К., 1994).

Опираясь на данные, представленные в работах Ананьева Б.Г., Мерлина В.С., Ковалева А.Г., Платонова К.К., Климова Е.А., Марковой А.К., Шадрикова В.Д. и ряда других психологов, мы выделили пять подструктур индивидуальных качеств, которые могут стать ПВК: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность, профессиональное самосознание, качества личности (характер, темперамент).

Не трудно заметить, что механизм влияния индивидуальных качеств, например способностей и мотивации, на эффективность формирования и функционирования субъекта труда различен. Поэтому в дальнейшем индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда, будем называть профессионально ориентированными (ПОК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развития субъекта ПОК делятся на собственно профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК). В качестве ПВК выступают профессиональные знания, профессиональные способности, а в качестве ПЗК - профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других.

ПЗК определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом, степень их принятия. Надо признать, что большинство профессий требуют от человека определенной системы отношений к ее содержанию и условиям. В противном случае у него не формируется внутренняя профессиональная мотивация, а иногда он просто вынужден отказаться от избранной профессии. Например, хорошо известно, что человек может стать врачом только в том случае, если он "спокойно" переносит вид крови, препарирование трупов в анатомическом театре и т.д. Влияние ПЗК на эффективность не прямое, а косвенное. В рамках экспериментального исследования это влияние описывается коэффициентами корреляции невысокого уровня значимости.

ПВК в отличие от ПЗК определяют не отношение к решению профессиональных задач и задач профессионального развития, а процесс и результат их реализации. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, реализацию целей и планов, контроль за результатами деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

3.

Итак, мы видим, что профессионально ориентированные качества формируются на базе индивидуальных качеств человека и, следовательно, на этом уровне не может не проявиться ведущее противоречие профессионального становления субъекта труда, т.е. противоречие между социально-профессиональными требованиями и индивидуальными ресурсами человека. Попытаемся представить, как это противоречие реализуется на уровне формирования ПОК.

Мы исходим из того, что ПОК как свойства субъекта труда могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Это означает, что между ПОК и индивидуальными качествами нет однозначного механического соответствия. Скорее всего, в основе формирования ПОК лежит некоторая совокупность, система индивидуальных качеств, которые функционируют в режиме взаимодействия, взаимокомпенсации и взаимодополнения.

ПОК не могут быть сформированы с учетом только специфики индивидуальных качеств человека или их комплексов. Свою качественную и количественную определенность ПОК приобретают в рамках метасистемы, в которой личность профессионала является одним из компонентов. В данном случае речь идет о ситуации профессионального развития и реализации субъекта труда, которая представляет собой динамическую метасистему, включающую социально-профессиональные требования, условий и индивидуальные возможности, притязания субъекта по их реализации.

Таким образом, для того, чтобы раскрыть сущность ПОК, мы должны "выйти за рамки" индивида и обратиться к категории "сверхчувственных" системных качеств. «Исходным материалом» для формирования ПОК в процессе профессионализации являются индивидуальные и личностные свойства человека, психологические и физиологические особенности, морфологические, соматические, биохимические признаки и т.д. Главное требование ко всем перечисленным свойствам человека одно - парциальное или комплексное влияние на эффективность отдельных форм профессиональной активности и на процесс профессионализации личности в целом.

Поэтому следует признать, что и по форме и по содержанию ПВК-ПЗК относятся к категории системных качеств. Являясь качествами конкретного человека и полностью отражая его индивидуальность, они, тем не менее, реализуются как качества "надиндивидуальные", поскольку формируются с учетом профессиональных требований конкретной социально-производственной системы и обеспечивают ее воспроизводство, сохранение и развитие. ПОК как системные качества являются свойствами и компонентами метасистемы, которую мы называем социально-профессиональной ситуацией становления и реализации субъекта труда.

Именно включенность в данную метасистему и подчиненность ее требованиям придают ПОК соответствующую профессиональную ценность, а их индивидуальное "наполнение", определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала, и позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества свойствами своей индивидуальности.

Сформулируем более четко выдвинутые выше предположения:

- ПВК-ПЗК являются системными качествами, которые строятся на основе индивидуальных качеств человека, но в качественном и количественном отношении соответствуют требованиям метасистемы «социально-профессиональная ситуация развития и реализации субъекта труда»; они являются системными качествами данной системы;

- ПВК-ПЗК являются интегральными качествами, т.е. их содержание определяется не одним, не двумя и т.д., а системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации.

На наш взгляд признание этих двух положений позволяет ответить на вопрос, почему профессионалы высокого уровня обладают неповторимой индивидуальностью, хотя все они располагают набором необходимых для данного вида профессиональной деятельности ПВК и ПЗК, а это должно нивелировать индивидуальные различия.

Для проверки выдвинутых выше предположений нами было организовано специальное эмпирическое исследование, в котором мы попытались доказать, что ПОК являются интегральными системными качествами (в сборе материалов принимала участие наша аспирантка Нурлигаянова О.Б.). Предметом исследования выступила педагогическая толерантность, как одно из существенных ПОК учителя. В исследовании приняло участие около 300 учителей средних общеобразовательных школ Архангельской области с различным стажем педагогической работы (от года до 40 лет). Исследование осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе оценивалась эффективность педагогической деятельности учителей, включая ее учебный и воспитательный компонент. Для ее оценки использовалась методика Авалуева Н.Б. «Коэффициент эффективности воспитательной деятельности педагога» (Авалуев Н.Б., 2003). На втором этапе у тех же учителей измерялся уровень развития коммуникативной и социо-культурной толерантности. Для этих целей использовалась методика В.В.Бойко (Практикум по психодиагностике..., 2003) и Д.В. Зинovieва (Д.В. Зинovieв, 2000).

Далее подсчитывался коэффициент корреляции между показателями эффективности педагогической деятельности и толерантности. На основании подсчета показателей множественной регрессии из 13 факторов толерантности, представленных в двух методиках, выделено 6, которые в максимальной степени и соответствующими коэффициентами влияли на эффективность педагогической деятельности учителей. Используя эти факторы и их коэффициенты регрессии, подсчитывался уровень развития педагогической толерантности.

На следующем этапе исследования у учителей диагностировалась степень выраженности различных черт личности с использованием 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла (Рукавишников А.А., Соколова М.В., 1992). Высчитывался профиль личности для учителей с низким (1-20 процентиль), средним (21-80 процентиль) и высоким (81-100 процентиль) уровнем развития педагогической толерантности.

Далее средствами кластерного анализа анализировалась структура личностных черт у учителей с высоким уровнем развития педагогической толерантности. Подсчитывались коэффициенты

множественной регрессии между уровнем развития структуры личностных черт и степенью выраженности педагогической толерантности. Строились уравнения регрессии.

Обратимся к анализу полученных результатов. Установлено, что эффективность педагогической деятельности значимо выше эффективности воспитательной деятельности учителей. Отсутствует значимая связь между эффективностью педагогической деятельности и стажем. Анализ показал, что до стажа 7-11 лет эффективность педагогической деятельности значимо растет, а затем снижается. Однако ее снижение идет не за счет реального уменьшения профессиональной продуктивности учителей, а за счет увольнения наиболее способных. В исследования динамики профессиональной продуктивности учителей, которые проводились нами 15-20 лет назад, зафиксировано, что реальная педагогическая эффективность растет до стажа 10-15 лет, затем отмечается период ее стагнации и, начиная со стажа, в среднем 20-25 лет происходит ее снижение.

Зафиксирована невысокая, но значимая отрицательная связь педагогической эффективности с коммуникативной интолерантностью (методика Бойко, $r = -0,35$, при $p < 0,01$) и высокая значимая связь с социокультурной толерантностью (методика Зиновьева, $r = 0,69$, при $p < 0,001$). Это означает, что высоко продуктивные педагоги характеризуются высокой социальной толерантностью и низкой коммуникативной интолерантностью. Выявленные связи указывают на то, что социальная толерантность является профессионально важным качеством педагогов.

Результаты психодиагностического обследования учителей с помощью методики Кеттелла позволили зафиксировать личностный профиль педагогов с низким и высоким уровнем социальной толерантности. Высоко толерантные педагоги характеризуются более высоким интеллектом, эмоциональной устойчивостью, социальной смелостью, доверчивостью, спокойствием, неконфликтностью, отсутствием тревожности, низкой фрустрированностью и высокой интегративностью.

Далее мы более подробно исследовали группу педагогов, обладающих высоким уровнем развития социальной толерантности. Используя процедуру кластерного анализа было установлено, что группа высокотолерантных педагогов делится на 4 значимо отличающихся подгруппы (кластера). При этом высокий уровень толерантности достигается за счет разных факторов (качеств личности) теста Кеттелла.

1 первый тип учителей с высокой социальной толерантностью характеризуется низким уровнем тревожности, высоким уровнем самоудовлетворенности, склонностью к чувству вины, эмоциональной устойчивостью, смелостью, недостаточным принятием моральных стандартов, покорностью. Педагогическая толерантность этой группы высокотолерантных педагогов описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 160,6 - 5.6TP + 1.4Q2 + 3.1O - 0.75I + 2.46H - 4.3G - 2.1E$. Здесь и далее ПТ – педагогическая толерантность как ПВК, заглавные буквы латинского алфавита – факторы теста Кеттелла.

2 тип учителей с высокой педагогической толерантностью описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 172,8 - 4.11Q1 - 4.5H + 3.69G$.

3 тип учителей с высокой педагогической толерантностью описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 156,1 - 2.06Q1$.

4 тип учителей с высоким уровнем педагогической толерантности описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 247,5 - 9.1TP - 5.34ЭК - 1.29M + 5.04I - 4.43N$.

Итак, проведенный эмпирический анализ показал, что социальная толерантность является для педагога средней школы профессионально важным качеством, поскольку она значимо влияет на профессиональную продуктивность учителя. Педагоги с высоким уровнем развития социальной толерантности демонстрируют высокую эффективность воспитательной и учебной деятельности, с уровнем социальной толерантности ниже среднего – низкую.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что в основе социальной толерантности, как ПВК учителя, лежит система индивидуальных качеств, которые диагностируются при помощи теста Кеттелла. Их разное сочетание, которое фиксируется уравнением множественной регрессии и личностным профилем, обеспечивает высокий уровень развития социальной толерантности и высокий уровень профессиональной продуктивности.

Таким образом, нам удалось показать, что между ПВК и индивидуальными качествами субъекта труда нет однозначного механического совпадения. ПВК формируются как интегральные системные качества, причем их высокая продуктивность определяется различным сочетанием индивидуальных свойств субъекта труда.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. М., 1997.
2. Авалуев Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога. Дис. канд. пед. наук. СПб., 2003.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977
4. 4.Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
5. 5.Зиновьев Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности. Дис. канд. пед. наук. Красноярск, 2000.
6. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. Москва; Воронеж. 1996.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека М.: 2002
10. Психология труда/ под ред. Карпова А.В.- М., 2003
11. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М., 2003.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
13. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1992.
14. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

Н.В. Ключева, Дмитриенко Е.В.

Специфика профессионального развития и профессиональной подготовки психолога-консультанта.

С нашей точки зрения, работа психолога-консультанта предъявляет особые требования к личности профессионала и его образованию. Уровень профессионализма консультанта зависит, прежде всего, от его собственного личностного роста, становления как человека, приобретения им житейской мудрости, глубины, знания самого себя, владения своими возможностями, ресурсами и способностями.

В тоже время, необходимо учитывать и образовательную составляющую в деятельности психолога-консультанта. Здесь очень важен ответ на такой вопрос: "Если психология — это "наука о человеческой душе", то становится ли осваивающий эту "науку" душевнее, человечнее? "

Мы полагаем, что **образование для будущего психолога-консультанта** – это возможность, благодаря которой личность обнаруживает себя, свою подлинность, находит свой смысл и проектирует свою социальную и профессиональную жизнь. Это включает и проектирование дальнейшей успешности, и создание своего образа жизни и профессиональной деятельности и т.д.

Каждый акт профессионального взаимодействия для психолога-консультанта — акт экзистенциальный. Именно для него К.Ясперс ввел понятие "экзистенциальная коммуникация". В ней психолог-консультант по отношению к другому выступает не как "техник", не как "аналитик" и даже не как гуру, а как *экзистенция по отношению к другой экзистенции*. Достижение такого типа отношений с миром предполагает **прохождение психологом нескольких уровней понимания себя и консультирования.**

Первый уровень — это уровень эмпирического "Я", ориентированного на отождествление себя с телом и телесными проблемами, подчиненного инстинкту самосохранения, стремящегося к удовольствию, избегающего проблем и страданий, преследующего утилитарные жизненные цели. Можно предположить, что на данном этапе важно понимание значимости и полезности психологии именно для себя. Вероятно, для будущего психолога важно, разрешить собственные пробелы и лишь, затем переходить на другие этапы.

Второй уровень, обозначенный К.Ясперсом как **“сознание вообще”**, предполагает переживание себя как носителя знаний, как существа мыслящего, рационального, логического, предсказуемого. Рассудочное “Я” психолога-консультанта мыслит категориями, научными понятиями, стремится к правильности мышления и поведения, подчиняется нормам, стандартам, оперирует шаблонами и клише. Попробуем предположить, что психологи-консультанты этого уровня стремятся к однозначно обусловленной информационной картине психического и личностного, к построению логически завершенных всеобъемлющих моделей, четких техник и поведенческих тренингов. У них хорошо развит “внутренний цензор”, технологично подгоняющий их действия под категории “правильно-неправильно”, “хорошо-плохо”, “можно-нельзя” и, в принципе, не предполагающий ни со-переживания, со-деятельности.

Третий уровень связан с переживанием своего “Я” на уровне духа. Это — “Я”, осознающее себя частью некоего значимого целого (в нашем случае — профессиональной общности, психологической школы, исповедуемого направления и т.п.) и в этом смысле чем-то особенным, разнящимся от тех, кто не принадлежит к этому же целому. Ценности и отношение к другим такого психолога определяются канонами и символом веры этого целого. Можно предположить, что центральным моментом профессиональной самоактуализации этого типа будет “вымеривание” многообразия мира любимыми, переживаемыми как ценностные и истинные, рамками этого целого, а мир другого человека предстает как всеобщая иллюстрация представлений его авторитетов о нем.

Далее возможно **достижение четвертого уровня — уровня экзистенции.**

Экзистенция — практически необъективируемый уровень человеческого бытия в силу того, что он никогда не может быть отчужден и представлен как объект рассмотрения и анализа. Этот факт объясняет сам К.Ясперс: “В любой момент, когда я делаю себя объектом, я сам одновременно есть нечто большее, чем этот объект, а именно существо, которое себя, таким образом, может объективировать”. Коммуникация позволяет необъективируемой экзистенции быть услышанной, схваченной, понятой другим, предполагает презентацию своей самости для других и, соответственно, для самого себя.

Экзистенциальная коммуникация психолога создает особое “чутье на других”, возможность проникновения в другого, сопереживания и понимания его как ценности в таком же экзистенциальном смысле. Чужая экзистенция, объективируясь в общении со способным к такому общению (и отношению к самому себе как к экзистенции) психологом, обретает новую реальность, укореняется в мире. Именно за счет этого строится онтологически новое для человека и мира “бытие вместе” (М.М.Бахтин), создаваемом в процессе работы консультанта с клиентом.

С 2004 года авторы проводят исследование, направленное на выявление динамики понимания профессии и себя в профессии у психологов-консультантов и студентов факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Работа проводится поддержке гранта Президента РФ для ведущей научной школы НШ - 526.2006.6 В исследовании использовались анкетирование и глубинное неструктурированное интервью. Более подробно о результатах.

Для студентов, обучающихся на факультете психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова характерна следующая динамика представлений о себе в профессии (увеличение приведенных параметров от 1 к 5 курсу):

- Понимание психологии как помогающей науки
- Развитие навыков рефлексии
- Понимание значимости собственного опыта для будущей работы.

С нашей точки зрения, осознанность ценностей и смыслов является базой для работы психолога-консультанта. В исследовании выявлено, что по мере накопления опыта увеличивается ценность (самоценность) другого человека: уважительное отношение к жизни и проблемам человека, безоценочность и т.д. Выявлена динамика представлений о психологии: на младших курсах доминирует понимание “как полезной для себя”, на старших курсах психология воспринимается как

помогающая наука и практика. По мере накопления опыта увеличивается готовность консультанта подбирать, выстраивать консультационную работу под задачи клиента (уникальная программа для каждого), уверенность в своих силах и готовность работать в разных ситуациях, значимость профессионального общения, осознанность своего профессионального становления, степень принятия своего опыта как опоры для профессиональной деятельности. Опытные консультанты сочетают в себе способность к рефлексии происходящего в консультативном контакте, и реализовывать действия, направленные на помощь клиенту.

Важнейшей составляющей профессионального развития, выявленной в исследовании является **наличие Учителя**. Принятие миссии “ведения консультанта” предполагает освоение преподавателем соответствующих основ деятельности, т.е. наиболее эффективно, с нашей точки зрения, если преподаватель, готовящий психологов-консультантов, имеет свой консультативный опыт, владеет инновационными образовательными технологиями, является успешным в личном и профессиональном планах.

Многообразие позиций преподавателя, проявляющиеся в обучении, можно разбить на определенные группы: монитор (от лат. *monitor* — тот, кто предупреждает, надсмотрщик); тьютор (от лат. *tutor* — защитник, покровитель, опекун); тренер, инструктор, советника, наставника, консультанта, аниматора (от лат. *anima* — душа), медиатора (от лат. *mediator* — посредник), фасилитатора, *проблематизатора* (Образно — “интеллектуальный провокатор, дразнящий собеседника”). Если в образовательной ситуации одновременно встречается достаточное количество людей высокого уровня образованности и компетентности, педагогу целесообразно занять позицию координатора. Его основной задачей становится объединение, интеграция образовательных усилий и опыта присутствующих участников познавательно-коммуникативных процессов. Наконец, мастера, т.е. человека, достигшего в своей деятельности высот совершенства.

Выбирая ту или иную позицию, преподавателю следует ответить себе на ряд вопросов: кем могу я стать для этих людей, которые пришли учиться? Каков мой профессиональный багаж, в какой степени он может оказаться полезным для них? Что я знаю об их потребностях и интересах аудитории, сидящей передо мной? Насколько я могу быть для них интересным и полезным партнером в обучении? Каких трудностей мне следует ожидать? Внутреннее принятую позицию необходимо предъявить в той или форме вовне, чтобы возможным стало согласование этой позиции с запросами потенциальных “учеников”. Следующим важным шагом является формирование в пространстве обучения благоприятного социально-психологического климата, создание соответствующей атмосферы.

С нашей точки зрения, профессиональное развитие психолога-консультанта и его подготовка должны строиться с учетом ряда принципов. Прежде всего, **целевым ориентиром в построении системы обучения психолога-консультанта**, может стать выработанное нами представление о нем как о профессионале со сложившимся мировоззрением, устойчивой системой ценностей, свободно ориентирующегося в современных консультативных подходах, владеющего умениями и навыками взаимодействия с клиентом \ группой \ организацией и являющегося психологически зрелой личностью.

Принцип непрерывности образования, который предполагает поэтапную подготовку консультанта с включением этапа вузовской подготовки профессионала в систему непрерывной подготовки психолога-консультанта, выстраивание этой системы и обеспечение вхождения в нее. **Принцип диалогичности** — для эффективной профессиональной подготовки психолога-консультанта должны выстроены гибкие взаимоотношения всех участников образовательного процесса. Важно, на наш взгляд создавать такие условия, когда преподаватель и студент совместно обсуждая и размышляя над учебно-профессиональными задачами, могли бы освоить способы анализа ситуации, обогатить свой опыт и создать возможности диалога в общении с клиентом, его месте и значении в практике консультирования. **Инновационность обучения** — при подготовке психолога-консультанта необходимо ориентироваться на преимущественное использование современных образовательных подходов и методов подготовки (проектное обучение, процессное консультирование, инновационный, андрагогический и акмеологический подходы), которые позволяют интегрировать в себе задачи обучения, исследования и развития личности. С нашей точки зрения, это поможет решить следующие задачи: осмысление себя как будущего профессионала, выявление и актуализация основных проблем, которые испытывает

будущий психолог-консультант, создание условий для получения нового ценностно-смыслового опыта в ситуациях активного взаимодействия с преподавателем, практикующими консультантами и группой, анализ, проектирование и конструирование эффективных способов понимания и организации собственной жизненной ситуации, реализация на практике различных моделей профессионального поведения.

В.В.Козлов, М.В. Кузубова

Эмоции и их этнокультурная обусловленность

Философы на протяжении многих веков спорят и рассуждают о возможном универсальном выражении эмоций. Большинство современных кросс-культурных исследований этой темы восходит к работам Чарльза Дарвина, в частности, к эволюционной теории, описанной в его работе «О происхождении видов».

В 1960-х годах, когда психологи Пол Экман и Уоллис Фризен и независимо от них Кэрролл Изард провели ряд методологически корректных исследований, теория Дарвина и сопряженные с ней эксперименты относительно врожденного проявления эмоций в поведении были опровергнуты. Этими учеными были проведены исследования четырех различных типов, которые называют теперь исследованиями универсальности. Полученные результаты обнаружили очень высокий уровень сходства интерпретации шести эмоций - гнева, отвращения, страха, радости, печали и удивления - у представителей пяти различных стран, и в дальнейшем этот список подтверждался на других выборках.

Эти выводы позволяют предположить, что все люди рождаются со способностью выражать одинаковый набор эмоций одними и теми же способами. Более того, универсальность приносит сходства и в другие аспекты эмоций. В то же время существование базовых универсальных эмоций вовсе не означает, что культуры не могут отличаться одна от другой способами выражения, восприятия и переживания эмоций.

В самом деле, многие исследования показывают, что культуры оказывают существенное влияние на все аспекты эмоций. Экман и Фризен предположили, что культурные различия обусловлены определенными правилами, диктующими, как должны выражаться универсальные эмоции. Эти правила определяют соответствие выражения каждой эмоции тем или иным социальным обстоятельствам. Правила усваиваются в раннем возрасте и диктуют, как универсальные выражения эмоций будут видоизменяться в зависимости от социальной ситуации. Кросс-культурные исследования показывают, что культура формирует эмоцию. Поскольку различные культуры имеют разную реальность и идеалы, продуцирующие различные психологические потребности и цели, то они вызывают различия в переживании *привычных* эмоций.

Пока будет существовать человечество, проблема того, что есть чувства, как их проявлять, какие чувства «правильные» и «неправильные», будет актуальна на всех уровнях – личностном, социальном, культурном, духовном. На индивидуальном уровне мы сталкиваемся с запретами или разрешением чувствовать, так, а не иначе, начиная с раннего детства в процессе воспитания, реагировать и переводить чувства в социально приемлемые формы.

Что чувствовать, а что нет, как вести себя, проявляя чувства «правильно», а как нет, обуславливается воспитанием, исходя из особенностей общества, в котором мы живем. Для различных социальных групп одобряемые или не одобряемые формы социального поведения различны, и зависят от типа организации этой группы, а именно от ее приоритетов, ее культуры, структуры, функций.

Для большинства групп идеология выступает не только одним из способов легитимации власти, но и селектирования наиболее важных для общества качеств и чувств, воспитания последующих поколений на идеалах настоящего. Поэтому, усматривая в идеологии средство

управления обществом, не следует забывать и о ее функции управления эмоциями. В случае сознательного отказа общества от идеологии, как это открыто декларировалось получившими независимость постсоветскими державами, ее место автоматически занимает этноментальность, которая, занимая более низкую иерархическую позицию в структуре общественного сознания, стихийно задействует весь комплекс выработанных за этническую историю, коллективных эмоций, представлений, архетипов, норм и правил, в том числе дистрессовых.

Когда заходит речь об идеологии, мы сталкиваемся с одним и тем же противоречием: речь идет о дискурсе, отражающем определенные интересы, в то время как путь к реализации этих интересов остается едва намеченным. Идеология является не только интеллектуальным построением, но и эмоциональным энергетическим импульсом. Она не замкнута в пространстве изолированного индивида, но существует в интерперсональном диалогическом режиме. На рубеже XX и XXI веков общество открыло для себя новый феномен — этническое возрождение или этнический парадокс современности. Сущность этого явления заключается в значительном повышении роли этничности в общественных процессах, возрождении интереса к этнической идентичности, языку, культуре, обычаям, традициям, образу жизни на фоне нарастающей интернационализации экономической и социально-политической жизни, глобализации человеческой деятельности. В то же время возрос исследовательский интерес к эмоциональным процессам, которые перестают трактоваться как нужные или не нужные, и начинают рассматриваться их функции и роль не только в контексте чувствований отдельного человека, но и их социальной обусловленности и социальной же реализации.

С момента зарождения проблемы социального регулирования не только самих эмоциональных состояний, но и формирования социально приемлемых стратегий их разрешения и или их трансформации прошло много веков. Первоначально она находила разрешение в ритуализации и мифологизации «правильного поведения», в религиозных обрядах и позже в создании четких идеологических стратегий и тактик, проявляющихся в политике государства. В рамках научных изысканий данная проблематика так или иначе, явно не обозначаясь, рассматривалась в трудах уже античных философов, которые и задали несколько парадигм отношения к эмоциям и чувствам — их поощрение и следование чувствам, как самым первичным и правдивым способам реагирования на события окружающего мира можно найти в трудах эпикурейцев, и обуздание подавление чувств, создания технологий тотального контроля над ними, нивелирование их значимости в работах стоиков.

Эти две противоположные тенденции задали на долгое время направления в исследовании эмоций. В то же время вопросы влияния социума на процесс протекания отрицательных эмоциональных состояний частично разрабатывались в педагогике как вопросы «воспитания чувств». Формирование определенных эмоций благодаря идеи или идеям является опытом религиозных систем и предметом теософии. Описание и дифференциацию эмоций в различных этносах, «примитивных народов» можно найти у этнологов и антропологов (Леви-Стросс, Леви-Брюль, Г. Шпет). В психологической науке этот вопрос так или иначе рассматривается в культурно-историческом подходе Л.С.Выготского, где личность, равно как и ее составляющие, детерминируются культурой. Достаточно много исследований, посвященных изучению чувств в детских и подростковых группах (Пасынкова Н.Б., Неврова Т, Сафин).

В последние годы был проведен целый ряд интересных кросс-культурных экспериментов, посвященных выражению эмоций, существенно расширивший наши знания о влиянии культуры на эмоциональные выражения и правила выражения эмоций. Разрабатываются вопросы формирования различных «нужных» эмоций в организационной психологии — как форм корпоративной культуры, включенности человека в общие ценности фирмы не только на уровне логики, но и на уровне чувств.

Психология рекламы, по сути, является технологией формирования определенных, изначально заданных чувств к товару или услуге. Если эти механизмы существуют в виде отдельных технологий, то можно предположить, что механизм формирования определенных чувств и задания стратегии их переживания и выхода из этих чувств существует не только на микросоциальном уровне, но и на макросоциальном, то есть на уровне общества в целом. Разумеется, механизмы влияния в этом случае, будут отличаться содержательно от способов рекламы, но формально останутся теми же. Для проведения экспериментального исследования мы пользовались результатами многочисленных психологических исследований отрицательных эмоций, а так же стратегий поведения человека в эмоциогенных ситуациях.

В связи с вышесказанным ключевые понятия при раскрытии содержания влияния социума на возникновение, переживание и выход из отрицательных эмоций являются принципы типологии групп в зависимости от стратегии регуляции эмоций, и эмоциональная идеология, как собственный механизм влияния.

Эмоции это реакции принадлежащие субъекту, обуславливающиеся социальной группой. Выделяя понятие эмоциональной идеологии, мы имеем возможность проследить изменения феномена субъективности в зависимости от смены типа общества. Наши исследования показывают, эмоции из коллективных публичных в этнических группах, интериоризируются и становятся личным выбором и ответственностью одного человека, не одно поколение принадлежащего к городской культуре. Кроме очевидной разницы в эмоциональном реагировании и стратегиях переживания отрицательных эмоций, мы можем так же выделить стратегии эмоционального реагирования как маркеры того, кто является субъектом деятельности в разных типах организации группы.

В этнических культурах ответственность за эмоциональные реакции отдельно члена рода лежит на роде в целом. Род является сопереживающим конкретному своему члену, а эмоции самого человека как бы растворяются в общем родовом поле. Можно предположить, что для этнической культуры именно род, а не один человек является субъектом эмоциональной деятельности.

Для людей городских культур эмоции являются собственным выбором, социальные нормы, не помогают переживать отрицательные эмоциональные, нормы и правила направлены в большей степени на подавление отрицательных чувств, или, их, чувств осмысление, т.е. переключение человека на другой психический процесс – рефлексию. Если возможность рефлексии отсутствует, то вопрос эмоционального реагирования остается открытым. Здесь мы сталкиваемся с тем, что субъектом собственной эмоциональной деятельности является сам человек, становящийся своеобразной закрытой локальной системой, вынужденный сам для себя продуцировать смыслы своих эмоций, переключая их на другой психический процесс.

Эмоции выполняют одни и те же функции во всех группах, но в зависимости от типа группы могут наполняться различным содержанием, и могут проявляться и нормироваться в группе, как субъекте деятельности или в рамках человека как субъекта деятельности. Необходимость выделения эмоциональной идеологии связана с важностью для нас эмоциональной сферы с ее значимостью в понимании мира и налаживании контактов, и в возможности описания отрицательных эмоций включенных в определенную социальную систему.

Мы считаем, что функция обусловленности эмоций социальной группой изучена недостаточно, так как являясь значимой, она еще и болезненна, если речь заходить о отрицательных эмоциях и эмоциональных состояниях, для рефлексии которых на западе существует целый институт психотерапии.

Выделение «эмоциональной идеологии» как отдельной составляющей социальной идеологии способствует не только лучшему пониманию регуляции эмоций со стороны группы, но и возможности построения мероприятий различного уровня от индивидуально психотерапевтических до государственных программ работы с переселенцами, эмигрантами.

Существенное различие регуляции, особенно отрицательных эмоциональных состояний, в разных типах организации общества позволяет предпринимать конструктивные шаги в межнациональных конфликтах, налаживании культурных связей

В настоящее время наблюдается некоторая «потерянность» в чувствах, дезориентация в стратегиях их выражения, то что мы видим можно назвать «поисковой реакцией», для выхода из которой можно

А) обратиться к уже веками отработанной стратегии коллективного переживания (этнико-родовые системы)

Б) выработать стратегию «перевода» эмоций в рефлексивную, научиться их осознавать. «эмоциональная идеология» решает именно вопросы стратегического регулирования эмоций со стороны социума, отвечая на вопрос как это происходит.

Существуют единые принципы функционирования «эмоциональной идеологии» - т.е. эмоциональные стратегии регулирования эмоций социумом, обеспечивающие, прежде всего, целостность, единство, защита и безопасность группы как субъекта. Содержательное наполнение «эмоциональной идеологии» зависит от миссии, целей, принципов, структуры группы, от ее, группы, «жидкости» или «жесткости».

Проявляются статистически значимы различия в 3 группах - этнических городских и группах эмигрантов по отношению к выбору способов отреагирования отрицательных эмоций, типов эмоциогенных ситуаций, а так же включенности или не включенности группы в процесс переживания чувств.

Мы можем сделать выводы о том, что для этнических групп характерно видение группы как субъекта. Это подтверждается исследованиями о формировании локуса контроля как внешнего в этнических группах, внутреннего в городских, динамики прохождения представителями этнических групп подросткового кризиса по включению в городскую среду, например при поступлении в ВУЗ. В городских культурах субъектом является конкретный человек, вынужденный самостоятельно делать выбор, в том числе и способ переживать чувства, и тем не менее социум все равно оставляет за собой очевидные функции контроля.

Культура сильно влияет на наши выражения эмоций при помощи правил проявления эмоций, усвоенных в культуре, и дает нам представление о том, на что эти правила похожи. Именно поэтому мы выделяем термин «Эмоциональная идеология» как инструмент влияния культуры на эмоции. В современных исследованиях также делаются предположения о том, что в культуре приводит к отличиям в эмоциональных выражениях и почему. Учитывая, что большинство взаимодействий среди людей социальны по определению, мы должны предположить, что культурные отличия действуют при помощи правил проявления эмоций если не всегда, то почти всегда.

Чтобы понять, как люди в разных культурах выражают эмоции, мы должны понять, во-первых, какова общечеловеческая база у этих выражений и, во-вторых, какие виды правил выражения эмоций в культуре задействованы, когда мы выражаем наши эмоции.

Все различия в концепте и значении эмоции, обсуждавшиеся нами, указывают на не одинаковую роль, которая в культурах отводится эмоциональным переживаниям. Как только эмоции определены таким образом, ведущая роль эмоции - это сообщить о себе. Наше самоопределение - то, как мы определяем и идентифицируем самих себя, - обусловлено нашими эмоциями, т. е. личными и внутренними переживаниями.

Культуры отличаются по роли и значению эмоций. Во многих культурах, например, считается, что эмоции - это показатели взаимоотношений между людьми и их окружением, будь то предметы в окружающей среде или социальные отношения с другими людьми. В то время как в мире есть много общего в концепциях и обозначении эмоций, существует также и много интересных отличий. Предполагают ли эти отличия, что эмоции изначально несопоставимы в разных культурах? Некоторые ученые так и думают, причем чаще всего те, кто придерживается «функционалистского» подхода.

По нашему мнению, во всех культурах существуют как универсальные, так и относительные аспекты эмоций. Эмоции - очень личный и, как можно доказать, самый важный аспект нашей жизни. Именно эмоции придают смысл происходящим событиям. Они сообщают нам, что нам нравится, а что - нет, что для нас хорошо, а что - плохо. Они обогащают нашу жизнь, придают окраску и смысл событиям и миру вокруг нас. Они говорят нам, кто мы такие и как мы ладим с другими людьми.

Эмоции - невидимые нити, соединяющие нас с остальным миром, будь то происходящие вокруг нас события или люди. Эмоции играют настолько важную роль в нашей жизни, что неудивительно, что культура, невидимая составляющая переживаний, формирует наш эмоциональный мир. Хотя мы, вероятно, рождаемся с некоторыми врожденными способностями, такими, как способность выражать и воспринимать эмоции на лице, мимике и пантомимике, экспрессивных движениях и жестах, способностью чувствовать эмоции, культура помогает нам формировать их тогда, там и таким образом, как мы их выражаем, воспринимаем и чувствуем. Культура придает нашим эмоциям смысл, независимо от того, воспринимаем ли мы эмоции как личное и индивидуальное переживание или межличностное, общественное и коллективное переживание с другими людьми.

В нашем исследовании мы показали, что способы выражения и выхода из эмоциональных состояний задаются типом социума и получили статистически значимые результаты, подтверждающие эту гипотезу. Группы, которые выделились в нашем исследовании - этнико-родовые и государственные, жидкие и жесткие, род и город, не только соответствуют временной линии их формирования но и значительно различаются по способам отношения к эмоциям. Этот путь можно выразить от интерпсихического к интрапсихическому, от страдания к переживанию, от возможности пережить чувства с другими до сфокусированности чувств внутри себя. Интересно так же то, что человек меняющий культуру для устойчивости и укоренения демонстрирует более раннюю, более отлаженную и проверенную временем модель поведения в чувствах - модель интерпсихического переживания чувств, модель этнико-родовой системы.

Нами разработан новый принцип влияния социальной группы на процесс возникновения протекания отрицательных эмоциональных состояний, названный нами эмоциональная идеология, что подчеркивает ее иницируемый и управленческий характер. Учитывая, что идеология вообще является стратегией культуры, следовательно, эмоциональная идеология является способом культурного управления эмоциями.

Функционально эмоциональная идеология как стратегия управления эмоциями и эмоциональными состояниями формирует у человека социально приемлемые способы эмоционального реагирования и переживания чувств. Содержательно же стандарты, задаваемые эмоциональной идеологией по отношению к чувствам разно-содержательны и зависят от типа группы и ее систем целей. Эмоциональная идеология формирует систему допуска и запрета проявления чувств исходя из принципа «безопасность для группы».

Выделяя на макросоциальном уровне этнико-родовые, государственные (городские) и переходные системы мы различаем кардинально различающуюся стратегию от интерпсихической к интрапсихической.

Выделение подобного параметра анализа эмоциональных состояний основывается на теоретических и эмпирических исследованиях. За последнее десятилетие мы накопили достаточный материал для углубления теоретических представлений о влиянии социальных механизмов на процессы возникновения, протекания и выхода из эмоциональных состояний, особенно отрицательных.

Новиков В.В., Гришин Е.В.

Социально – психологические факторы электорального поведения: установки.

Более пятнадцати лет назад в российском обществе начались демократические преобразования. В стране появились новые атрибуты демократии, такие как свобода слова, выборность всех органов власти и др. Выборы в современной России стали нормой жизни, и люди уже привыкли периодически приходить на избирательные участки и голосовать. Учёных, власть, элиту всё чаще стали занимать вопросы, связанные с анализом факторов электорального поведения. Анализ электорального поведения невозможен без учета особенностей российского политического пространства. Поэтому российский опыт проведения избирательных кампаний, а так же изучение причин, по которым избиратели голосуют за того или иного кандидата, является особенно ценным в понимании механизмов электорального поведения.

Проблема установок избирателей по отношению к политикам и политическим партиям является одной из основных проблем в сфере избирательных технологий. В установках проявляется характер отношения избирателей к субъектам политического процесса. Что представляют собой установки? Как возникают установки? Как ими управлять? Мы сделаем попытку разобраться в этих вопросах, потому что для специалистов в области политических и социальных технологий очевидна психологическая детерминированность политического выбора, в котором огромную роль играют установки людей. Понимание фактора установок в процессе электорального поведения имеет важнейшее значение для решения многих практических задач.

В рамках существующих моделей электорального поведения ученые придерживаются различных течений зрения по отношению к установкам избирателей. В моделях рационального выбора исследователи представляют избирателя осознанно принимающего решения и делающего свой выбор. Они минимизируют влияние установок на электоральный процесс. Ученые, проповедующие социально-психологический подход к объяснению электорального поведения считают, что установки необходимо учитывать в процессе анализа влияния социальных факторов, поскольку они являются своеобразным механизмом, связывающим социальные позиции и электоральный выбор. «В соответствии с социально-психологической моделью электоральный выбор формируется под влиянием установок (attitudes) избирателей к трем аспектам политического процесса: кандидатам, политическим курсам и связям между партиями и социальными группами. Каждая из этих установок имеет относительно независимое влияние на электоральный выбор, особенно в краткосрочной перспективе»(2). Встречаются и авторы, которые отрицают существенное влияние политических установок избирателей на электоральное поведение. (14) Но вместе с тем, практически все исследователи признают наряду с другими субъективными факторами, ту или иную степень влияния установок на электоральное поведение.

Психологи чаще называют установкой «определенное направление личности, состояние готовности, тенденция к определенной деятельности, способной удовлетворить какие-то потребности человека»(6). Первым, понятие «установка» ввел Л. Ланге для обозначения зависимости скорости реагирования на воспринимаемую ситуацию от прошлого опыта. А Г. Мюллер и Т. Шуман пользовались этим понятием для обозначения некоторых иллюзий восприятия, а также возникающей при постановке задачи несознаваемой готовности, которая обуславливается направленностью психических процессов. Позднее, в работах У. Томаса, Ф. Занецкого(5) понятие «социальная установка» или «аттитюд» возникает для обозначения субъективных ориентаций индивида, группы или общества на те или иные ценности, которые предписывают социально принятые способы поведения. Родственное установке понятие аттитюда, разрабатывавшееся в американской социальной психологии. В 1935 году Олпорт Г., объединяя различные определения аттитюда, сформулированные к тому времени социальными психологами, интерпретировал следующим образом. «Состояние сознания и нервной системы, выражающее готовность и организованное на основе предшествующего опыта; аттитюд оказывает направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов, к которым он (аттитюд) имеет отношение»(13).

Наиболее детально теория установки была разработана советским психологом Д. Н. Узнадзе. Его определение установки звучит так: «Установка является целостным динамическим состоянием субъекта, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией»(9). Д. Н. Узнадзе соотносит множественность проявлений психической жизни субъекта и целостность структуры его деятельности. Функция мобилизации целостного субъекта в момент активности осуществляется психологическим механизмом, возникновение которого, согласно Узнадзе, обусловлено двумя ключевыми факторами: потребностями субъекта и ситуациями внешней среды. Только при наличии некоторой потребности и реальной ситуации, в которой она может быть удовлетворена, у субъекта возникает состояние предуготовленности к определенному действию, т. е. установка на данном уровне поведения. В процессе многократного повторения специфических сочетаний потребности и ситуации такие установки фиксируются. Эту психическую активность Узнадзе представлял, как активность первого уровня. Психическая активность второго уровня связана с общими объектами действительности и представляет собой более сложную структуру, в формировании которой субъект делает ситуацию предметом познания. Это процесс, названный Д. Н. Узнадзе объективацией. План объективации возникает при задержке удовлетворения актуальной потребности в связи с изменившейся обстановкой. Перед субъектом встает вопрос о дальнейшей программе поведения. Ведущая роль от установки переходит к «активированному на основе объективации мышлению»(9). Определив свое отношение к ситуации, он действует на основе новых, активированных для данного случая (посредством сознания) установок. Согласно Д. Н. Узнадзе, сознание участвует в выработке установки, когда привычное действие наталкивается на преграду и человек объективирует собственное поведение, осмысливает его.

Социальные установки

Понятие установки в понимании Д.Н.Узнадзе и понятие социальной установки не являются идентичными. Социальная установка (аттитюд) определяется как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта», или как «состояние сознания индивида относительно некоторой социальной ценности»(1).

Социальная установка характеризуется более сложной структурой. Она в полной мере содержит в себе три основных компонента:

- аффективный компонент - состоит из эмоциональных реакций на объект установки;
- когнитивный компонент - состоит из мыслей и представлений об объекте установки;
- поведенческий компонент – состоит из действий по отношению к объекту установки.

Социальная установка, как психологическое явление, представляет собой готовность воспринимать группы людей и другие социальные объекты определенным образом. Она придает когнитивному элементу социального стереотипа содержание и определяет его интенсивность, степень его эмоциональной насыщенности. Вначале у человека формируется установка, а затем стереотип наполняется соответственным этой установке содержанием. Поскольку стереотип выступает как проявление группового сознания, которое в свою очередь корректируется, то социальные установки или аттитюды, непосредственно влияют на восприятие и оценку реальности.

Установка в социокультурной среде проявляется в обычаях. На основе усвоения обычаев и следования им формируется система стереотипного поведения. Таким образом, установка через существующие в данной социокультурной группе обычаи влияет на формирование шаблонов поведения. Параллельно с этим процессом происходит формирование стереотипов сознания, представления о своей и о других социальных группах, отличных от собственной по ряду каких-либо критериев.

К основным функциям социальной установки относятся:

- а) приспособительная функция;
- б) функция знания;
- в) функция выражения;
- г) функция защиты.

Ещё одну функцию установки отмечает Выготский Л. С., он считает, что «установка выступает в роли объединителя и организатора внешних впечатлений. Благодаря ритмичности нашего внимания мы склонны вносить ритм и приписывать его всем внешним раздражениям независимо от того, обладают они им на самом деле или нет. Иначе говоря, мы воспринимаем мир не в его расчлененном, хаотическом виде, но как связанное и ритмическое целое, объединяя более мелкие элементы в группы, группы в новые, большие образования»(2).

Факторами формирования социальных установок являются с одной стороны, потребности, связанные с социальным взаимодействием и включением индивида в различные группы, а с другой - соответствующие социальные ситуации. Социальные установки образуются на базе оценки отдельных социальных объектов и отдельных социальных ситуаций.

В отличие от мотива, то есть сознательного побуждения, установка произвольна и не осознается самим субъектом. Но именно она определяет его отношение к объекту и самый способ его восприятия. Сталкиваясь с человеком, принадлежащим к определенному классу, профессии, нации, возрастной группе, мы заранее ожидаем от него определенного поведения и оцениваем конкретного человека по тому, насколько он соответствует (или не соответствует) этому эталону.

Ядов В. А.(12) в своей работе рассматривает диспозиционную концепцию регуляции социального поведения личности. Он считает, что человек обладает сложной системой различных диспозиционных образований, которые регулируют его поведение и деятельность. Эти диспозиции организованы иерархически. В основе такого деления лежит схема Д.Н.Узнадзе, согласно которой установка возникает всегда при наличии определенной потребности, с одной стороны, и ситуации удовлетворения этой потребности – с другой. В рамках данной концепции выделяется четыре уровня диспозиций:

- а) элементарные фиксированные установки;
- б) социальные фиксированные установки или аттитюды;
- в) базовые социальные установки;
- г) ценностные ориентации личности.

Социально-политические установки

В политической психологии понятие «установка» используется для объяснения отношений личности к тем или иным политическим объектам. Система представлений личности о политике – это всегда взаимозависимая связь различных восприятий, идей и установок. Эта функциональная связь и представляет собой картину политической карты мира. В формировании политического восприятия и мышления важную роль играют установки, которые опосредуют внешние стимулы, идущие от ситуации, и внутренние стимулы, идущие от потребностей. Установка в политической психологии – это готовность субъекта реагировать тем или иным конкретным способом на то или иное политическое событие или явление. Установки базируются на предшествующем опыте людей и их политической культуре.

Политические установки так же включают в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. «Когнитивная составляющая предполагает у личности предварительные знания, интерес к политике. Ею объясняется индивидуальный отбор информации по тем политикам, о которых человек уже осведомлен и к которым приковано его внимание. Эмоциональное отношение к политическому объекту (нравится – не нравится, приятно – неприятно), как правило, предшествует критическому осмыслению такой

информации. Роль эмоционального компонента возрастает, если действия объектов установки или развитие ситуации затрагивают личные потребности и интересы людей. Наконец, поведенческая составляющая – это готовность к действию, например, осознанное намерение проголосовать за того или иного кандидата.»(3). Анализируя исследования ВЦИОМ Делигенский Г. Г. приходит к выводу, что «различные в функциональном отношении компоненты установки (когнитивные, эмоциональные, поведенческие), так и установки, функционально однородные, но ориентированные на ситуации различных уровней (макро- и микросоциальные) могут или соответствовать друг другу и сливаться в единое целое, или расходиться, проявляя большую или меньшую самостоятельность. Вместе с тем относящиеся к разным социальным объектам и ситуациям установки человека обнаруживают тенденцию к взаимному согласованию, к формированию единой системы»(4). Он считает, что между установками может складываться различная взаимосвязь и соотношения. «Регулируемые с помощью установок реакции человека на различные социальные ситуации, объекты и ценности взаимосвязаны некой единой психологической «осью». Существует далеко не механическая и достаточно индивидуализированная взаимосвязь между самыми «интимными» глубинами личной психологии (потребностями и мотивами) и представлениями человека об общественном устройстве, его идеологической и политической ориентацией»(4).

Социально-политические установки выполняют определенные функции. Они моделируют определенный образ общественно-политической картины мира, в котором они действуют, удовлетворяют потребности и решают свои задачи. Установки определяют некие ценностные ориентиры для индивида, которые влияют на определение целей и задач. Анализируя собственные исследования, проведенные на избирательных кампаниях, в ряде регионах России, мы можем утверждать, что социально - политические установки избирателей сильно различаются по наличию в них познавательных, эмоциональных и поведенческих компонентов. Люди с выраженным когнитивным компонентом установок включены в избирательный процесс большей частью как наблюдатели. А люди с выраженным эмоциональным компонентом установок всегда активнее включены в избирательный процесс. Политическая жизнь в период избирательной кампании становится для них личным мотивом.

Анализ исследований в различных регионах России и странах СНГ позволил нам выявить и описать основные политические объекты и политические ситуации, по отношению к которым, установки избирателей могут в большей или меньшей степени определять результаты выборов:

1. Основные политические объекты: политики, политические партии, власть.
2. Основные политические ситуации: социально-экономическая ситуация, социально - политическая ситуация.

По отношению к этим политическим объектам и ситуациям мы выделили следующие компоненты политических установок у избирателей:

Политические объекты/Компоненты установок	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Политик	молодой – старый, компетентный – не компетентный, активный – пассивный, честный – лживый, зависимый – независимый.	привлекательный – непривлекательный, красивый – некрасивый, приятный – неприятный, «свой» - «чужой», «герой» - «не герой».	готовность идти на выборы – протест участия в выборах, готовность проголосовать за политика – готовность проголосовать против политика, пассивность в

			отношении участия в выборах и голосования за кого - либо.
Политическая партия	«сильная партия» - «слабая партия», «достойный лидер в партии» – «недостойный лидер в партии», «ангажированная партия» – «независимая партия», популярная партия – непопулярная партия.	привлекательный образ партии – непривлекательный образ партии, «своя» - «чужая».	готовность идти на выборы – протест участия в выборах, готовность проголосовать за политика – готовность проголосовать против политика, пассивность к участию в выборах и голосования за кого - либо.
Власть	«сильная – слабая», «компетентная – некомпетентная», «честная – обманывающая».	«привлекательный образ власти - непривлекательный образ власти», «заботящаяся – не заботящаяся», «думающая о народе – не думающая о народе».	«готовность поддержать – готовность свергнуть», пассивное отношение к власти.
Политические ситуации/Компоненты установок	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Социально-экономическая	рынок – госрегулирование, богатство – бедность, работа – безработица, экономическая самостоятельность – социальная поддержка	удовлетворенность - неудовлетворенность, конформизм - нонконформизм, адаптация - дезадаптация, конструктивизм – негативизм, поддержка – протест.	добиваться экономической независимости – ждать помощи у государства, искать работу – получать пособие.
Социально-политическая	капитализм-социализм, демократия-тоталитаризм, свободное волеизъявление – бесправие,	удовлетворенность - неудовлетворенность, конформизм - нонконформизм, адаптация - дезадаптация, конструктивизм – негативизм, поддержка – протест.	конструктивно участвовать в общественно – политической жизни – выжидать, поддерживать общественно – политические отношения - протестовать

Эта таблица, конечно, не отражает полной картины всех установок электората в избирательном процессе. Но основные объекты и компоненты установок по отношению к ним, которые приходится учитывать в стратегии и тактики любой избирательной кампании, в таблице представлены. Можно расширить эту таблицу и внести такие объекты как общество, государство, политические институты, история страны, нация, политические решения и другие объекты, установки к которым так же влияют на электоральное поведение.

Политические объекты для избирателей имеют разное значение, потому что в действительности в психике людей, по поводу каждого объекта, а также многих ситуаций заложена не одна, а несколько установок. В этом, например, состоит сложность в изменении и использовании установок в избирательной кампании.

Использование установок в избирательной кампании.

Система факторов, влияющих на выбор избирателей достаточно сложное и многоуровневое образование. Среди этих факторов особое место занимают установки избирателей. Через комплексное воздействие на все компоненты установок, через различные комбинации воздействия можно варьировать нюансами выбора. Какова взаимосвязь установок на политические объекты и на политические ситуации? Каковы же механизмы, которые могут актуализировать и усиливать установки?

Делигенский Г. Г. Считает, что «проявление аттитюдов на поведенческом уровне может происходить только при «встрече» его с релевантной ситуацией – такой, в которой возможно или необходимо действие. Установка на ситуацию, как отмечалось, зависит от установок на участвующие в ней социальные объекты. Из аттитюдов, запечатленных в психике субъекта, он «выбирает» тот, который больше «подходит» к ситуации. На этот выбор влияют иерархия реальных мотивов субъекта, нормы, на которые он ориентируется в своем поведении, интенсивность его психологических связей с социальной средой, в которой разворачивается ситуация («социальная вовлеченность»)(4). Наши исследования показывают, что не только установка на ситуацию зависит от установки на объект, но просматривается и обратная зависимость, где установка на объект так же зависит от установки на ситуацию. Из этих наблюдений возникают и механизмы усиления (трансформации) установок. Первый заключается в том, что политический объект, например политик, к которому ещё не сформированы установки, «вводится» в ситуацию, к которой существуют положительные установки у избирателей. Через механизмы идентификации происходит перенос положительных установок с ситуации на объект. Именно поэтому политики любят участвовать в праздниках, различных гуляниях и т.д. Второй подход, заключается в том, что политический объект (тот же политик), к которому уже сформированы положительные установки, должен участвовать в политических ситуациях, к которым ещё не сформированы установки, например, съезд политической партии. Тем самым через тот же механизм идентификации, часть позитивных установок переносится с объекта на ситуацию.

Некоторые специалисты считают, что массовое сознание - это сочетание различных установок, которые сформированы вне сознания людей. Такой подход имеет много сторонников, особенно среди специалистов по политической рекламе. Эти специалисты с легкостью берутся управлять массовым сознанием и считают, что его можно модифицировать практически без ограничений. Но практика показывает, что это бывает далеко не так. Во-первых, потому что установки на политиков или политические партии формируются задолго до избирательной кампании. Установки появившиеся в процессе избирательной кампании могут наслаиваться на уже имеющиеся в сознании установки и стереотипы, тем самым они могут трансформироваться непредсказуемым образом. Во-вторых, установки избирателей или часть установок избирателей могут формироваться в результате самостоятельного анализа и размышления. В-третьих, установки избирателей формируются на базе потребностей и мотивов, и поэтому бывают достаточно прочными образованиями, стойкими к изменениям.

При каких же условиях установки избирателей подлежат модификации или даже полной смене? Наверное, существует большое количество таких условий, отметим, на наш взгляд, главные из них, которые мы применяем в своей работе.

а) Работу на политика или партию по коррекции имиджа нужно начинать задолго до начала официальной избирательной кампании, чтобы просто было время для работы с установками электората.

б) Усилия политтехнологов должны быть направлены на согласование потребностей и мотивов избирателей, которые зафиксировались в установках и различных (идеологических, программных) предложений политиков и партий.

в) Эффективная модификация установок должна проходить с изменением сразу трёх главных её компонента - когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Несмотря на то, что эти компоненты установок тесно связаны между собой, тем не менее, они являются относительно самостоятельными подсистемами регуляции активности человека. Учитывая наибольшее влияние эмоциональных и поведенческих компонентов установок относительно когнитивных, наш опыт показывает, что результаты будут выше, если избирательную кампанию проводить в три этапа.

Первый этап с условным названием: «рациональный». На этом этапе основное воздействие направлено на изменение познавательного компонента установок. Необходимо предложить избирателям, определённым образом структурированную информацию, о «нужных» нам политических объектах. Работа с когнитивным компонентом установки предполагает предъявление избирателям знаний о политических объектах, с учетом всех психотехнологических приёмов, которые вызовут интерес к избирательному процессу, политикам или партиям. Умение специалистов подать эти знания будет определять степень внимания и запоминаемости к этой и последующей информации, связанной с политическими объектами. Задача этого этапа сделать политика или партию узнаваемыми и помочь избирателю классифицировать достоинства этих объектов.

Второй этап с условным названием: «эмоциональный». На этом этапе основное воздействие направлено на изменение эмоционального компонента установок. Эмоциональное отношение к политическим объектам связано с категориями: нравится – не нравится, приятно – неприятно. Эмоциональный компонент установок базируется не на объективном анализе плюсов и минусов кандидата или партии, а на чувствах и ценностях. На этом этапе необходимо предложить избирателям целый набор эмоциональных оценок, некритического эмоционального отношения авторитетных лиц, простых людей к политикам или партиям. Специалисты, чтобы сформировать эмоционально позитивные установки должны предлагать «приятный», «светлый», «теплый» в человеческом отношении образ объекта с высокой системой ценностей. Большим профессионализмом у избирательных технологов считается умение сформировать у избирателей позитивные чувства по отношению к политику, несмотря на наличие у них негативных мнений о нем.

И, наконец, третий этап с условным названием «поведенческий». На этом этапе происходит коррекция поведенческих компонентов установок, а именно формирование готовности к действию. Одним из главных приемов усиливающим поведенческий компонент установок является социальное вовлечение, а именно втягивание избирателей в участие во встречах с политиками, в демонстрациях, пикетах, митингах и т.д. Помимо установок на участие в митингах, встречах с кандидатом формируются главные установки: придти на выборы и проголосовать за определенного кандидата или партию. Для этого чаще всего к политической рекламе привлекаются люди, которые эмоционально рассказывают о своей готовности пойти на выборы и проголосовать за определенного кандидата или партию. Избиратель начинает интерпретировать ожидания других людей и у него создаётся ощущение необходимости реагировать, принимать решения.

Надо признать, что эти этапы в избирательной кампании мы выделяем условно, исходя из простой логики. Сначала мы знакомим избирателей с объектом, потому что по законам восприятия знакомая информация в дальнейшем будет восприниматься легче. Потом мы формируем к объекту позитивное эмоциональное отношение, а уже затем предлагаем избирателю поддержать этот объект своим действием. Иначе, трудно формировать эмоциональное отношение к незнакомому объекту, и ещё труднее

сформировать поведенческие установки (заставить поддержать) к политику или партии, если к ним не сформировано позитивное эмоциональное отношение. На практике, не редко, работа с когнитивными, эмоциональными и поведенческими компонентами установок происходит параллельно.

Социологические исследования, проведенные нами, в различных регионах России и странах СНГ показывают, что между установками в отношении политиков и политических партий и действительным электоральным выбором существует расхождение. Это расхождение, с одной стороны, может говорить о наличии разных психических уровней восприятия политической действительности, наличием различных, противоречивых установок, с другой стороны, это может объясняться нечеткостью и противоречивостью образа политика. Зачастую, это расхождение появляется из-за несовершенства исследовательского аппарата. В опросах, как правило, фиксируется именно рациональный (поверхностный) компонент установок, при этом поведением электората может управлять, более глубокий эмоциональный пласт установок. Несовпадение рациональных и эмоциональных компонентов установок в отношении политика или партии явление достаточно частое и мало изученное.

В заключение хотелось бы отметить, что влияние установок на поведение электората, в условиях усиления роли СМИ на выборах, является очень существенным. Знание и умелое использование законов действия установки на восприятие массами политиков, политических партий и политических событий может в значительной мере повысить результаты любой избирательной кампании.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-пресс, 1999. с. – 292-293.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991.
3. Гозман Л.Я., Шестопап Е.Б. Политическая психология. Ростов-на-Дону, 1996. с. – 134.
4. Дилигенский, Г. Г. Социально-политическая психология. М.: Наука. 1994. с. – 153-157, 177.
5. Добренков В. И. Под ред. Американская социологическая мысль: тексты. М., 1996.
6. Кон И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков). Новый мир. – 1966. – № 9. с. – 187.
7. Мелешкина Е.Ю. Исследования электорального поведения: теоретические модели и проблемы их применения. Полит. наука. - 2001. - N 2. - С.190-215.
8. Мелешкина Е. под ред. Политический процесс: основные аспекты и способы анализа. М : Весь Мир, 2001. с. – 302.
9. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы исследования установки. Психологические исследования. – М., 1966. с.- 36.
10. Шибутани Т. Социальная психология. – М., 1969.
11. Шихирев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. – М.: Наука, 1985.
12. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. с. – 89.
13. Allport G.W. Attitudes. Murchison C. Handbook of social psychology. Worcester, 1935.
14. Campbell A., Converse P., Miller W., Stokes D. The American Voter. N.Y., 1960.

А.С.Абдулваганов

Оперативное и стратегическое предупреждение кризиса предприятий

Основное различие между двумя формами предупреждения кризиса заключается в

различных системных подходах. А именно, *оперативное управление* с краткосрочными показателями деятельности с одной стороны, с другой – *стратегическое управление* с долгосрочными показателями деятельности (сфера деятельности, технология производства, методы управления и т.д.).

Оперативное предупреждение кризиса является менее строгой формой деятельности, т.к. максимально возможное количество информации стандартизируется. При этом, при отклонении от статистически вычисленных величин, предпринимаются, как правило, тоже стандартные процедуры. Оперативное предупреждение кризиса встречается чаще всего в институализированной форме. Как правило, существует подразделение, которому поручается большая часть заданий, которые выполняются стандартным, установленным образом. Результаты, полученные после обработки информации, однозначны и не подвергаются интерпретации.

Стратегическое предупреждение кризиса, в отличие от оперативного, не может и не должно быть институализировано.

Иерархические структуры при этом также не должны играть роли. Безусловно, обработка нестандартной информации не может осуществляться схематически.

Результаты оперативного предупреждения должны показывать количественные отклонения от ожидаемого, планируемого развития предприятия.

В конечном итоге, осуществляемая работа в рамках оперативного и стратегического предупреждения должна снизить вероятность появления неожиданных вариантов развития событий для предприятия.

Проблемы прогнозирования развития событий представляли интерес для людей достаточно давно и в самых различных областях деятельности – в медицине, геологии, военном деле и т.д.

При изучении этой задачи в экономической области необходимо разделить ее на два уровня: макроэкономический и микроэкономический.

В области макроэкономики проблема предупреждения кризиса известна достаточно давно – уже во второй половине 19 века предвидение конъюнктурного развития ситуации основывалось на выявлении и оценке симптоматических факторов, индикаторов.

История развития и применения индикаторов достаточно разнообразна, например, так называемый «гарвардский барометр конъюнктуры» (The Harvard Index of General Business Conditions) «просмотрел» непосредственно наступающий экономический кризис 1929 года.

На микроэкономическом уровне данная проблема известна также достаточно давно. Как правило, подразделяют два направления деятельности в области предупреждения кризиса:

- изучение положительных и отрицательных факторов развития предприятия (предупреждения собственного кризиса);

- изучение факторов развития других предприятий (как правило, основывается на финансовом анализе отчетной документации в ходе процессов несостоятельности или как инструмент проверки платежеспособности организации со стороны кредитных учреждений).

В данной работе рассматривается первое направление деятельности в области предупреждения кризиса, то есть предупреждение собственного кризиса. Это направление деятельности возникло относительно недавно, однако оно прошло уже три ступени (поколения) исторического развития.

В середине 1970-х годов системы предупреждения кризиса должны были выполнять не только функцию оценки индикаторных величин на уровне предприятия, но и проводить постоянное наблюдение за обстановкой вне предприятия, осуществлять поиск событий, влияющих на собственное развитие, производить их оценку. Кроме того, целью было не только выявление опасностей, но и распознавание шансов предприятия, положительных факторов развития.

Дальнейшее развитие систем предупреждения кризиса основывалось на разработанной I. Ansoff концепции слабых сигналов (Ansoff, I. *Managing surprise and discontinuity – strategic response to weak signals*. 1976). Согласно этой теории система предупреждения кризиса должна выполнять кроме функций систем второго поколения также и функцию выработки мероприятий, нацеленных на использование будущих возможностей в области развития и предупреждения кризисных ситуаций.

Оперативное предупреждение кризиса рассматривается, как с точки зрения хозяйствующих субъектов, так и в общеэкономической перспективе. Как говорилось выше, оперативное предупреждение кризиса на микроуровне следует подразделить на :

- собственное оперативное предупреждение кризиса;
- оперативное предупреждение кризиса других субъектов.

Оперативное предупреждение кризиса может подразделяться либо по конкретным структурным подразделениям предприятия (отдел сбыта продукции, инновационное подразделение и пр.) либо по направлениям его деятельности (области работы с корпоративными клиентами, с частными лицами и пр.).

Система оперативного предупреждения кризиса является особой информационной системой, благодаря которой руководство предприятия получает сведения о потенциальных опасностях, грозящих из внешней среды и/или внутренней среды предприятия. Основной задачей данной системы является создание возможности своевременного реагирования на «угрозы» соответствующими мероприятиями. Таким образом, система оперативного предупреждения оказывается тесно взаимосвязанной с общей информационной системой предприятия.

Следует отметить, что данный вопрос является тем случаем, когда необходимо иметь в виду особенности отрасли и индивидуальные особенности самого предприятия, поэтому рассматриваются основные теоретические аспекты.

Исходным пунктом при оценке предупреждающих свойств экономических показателей является задача своевременного проявления имеющихся шансов и опасностей для их соответственного использования или ликвидации. Большинство систем экономических показателей представляют информацию о прошедших событиях, в лучшем случае, в режиме реального времени, что говорит о их Ex-post-характере. По этой причине подобные системы не позволяют достигнуть полноценного антикризисного эффекта. Необходимо отметить особое внимание на требование своевременности раскрытия возникающих шансов и опасностей, которое может быть удовлетворено путем выявления значения полученной информации в будущем. Иными словами, данная информация должна быть достаточной для анализа и краткосрочного прогнозирования. С другой стороны, высокая перегруженность показателями может привести к потере важной информации на начальных этапах ее интегрирования.

Г.В. Акопов, Д.А. Агапов

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПОЛИФОНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ

Появление монографии А.В.Юревича «Психология и методология» определило новые линии в становлении и развитии отечественной методологии. Первая часть книги носит название «Психология методологии». Это совершенно неожиданная инверсия, выступающая не только как оригинальная антитеза к уже сформулированным целям и задачам научной и, в частности, психологической методологии, но и как первичная научная потребность определить и выделить основное содержание которой – задача психологии, научившейся объяснять мотивы личностными, социальными либо интеракционистскими переменными. И действительно, автору удалось выделить и

объяснить психологические факторы, задающие основы методологии научного познания на всех его основных уровнях: личностном, научного сообщества, социума в целом (Юревич, 2005).

Но так как мы подчиняемся целям и задачам нашей концепции и конференции в целом, то нас также заинтересовали выделенные С.Д.Смирновым четыре позиции в системе интегративных установок современной психологии, включающих: «методологический нигилизм»; «методологический ригоризм» и «методологический монизм» (двойное название); «методологический либерализм»; и «методологический плюрализм».

Особого внимания заслуживают две последние позиции, ближе других относящиеся к теме интеграции. Остановимся на них подробнее. Согласно «методологическому либерализму» (эту позицию поддерживает А.В.Юревич), равно легитимны и адекватны все крупные психологические подходы, закрепившиеся в истории психологической науки, но следует искать «переходы» между ними, которые бы и связали «в узлы» разрозненную систему психологического знания (хотя эти «мосты» сопряжения уже имеются как свидетельства давно начатой интеграции). Суть «методологического плюрализма» (эту точку зрения разделяет С.Д.Смирнов) состоит в том, что психологическим теориям следует признать друг друга (как и с позиций «методологического либерализма»), но не следует стремиться к «наведению мостов» между ними, оставив психологию в её нынешнем раздробленном состоянии и признав, что её «полипарадигмальность» неизбежна.

Но существуют и ещё две интересные, на наш взгляд, позиции: «коммуникативная рациональность» (Ф.Е.Василук) и «культурная психология» (М.С.Гусельцева). По мнению М.С.Гусельцевой, именно культурная психология, строящаяся на фундаменте постнеклассической рациональности, способна стать коммуникативной парадигмой, переосмысливающей «классические» теории в современном контексте и по принципу дополнительности соединяющей различные фрагменты знания в целостную картину реальности.

Необходимо условие, чтобы такая психология появилась, а особенно то, чтобы интеллектуальные процедуры, связанные с реализацией методологического плюрализма, были отработаны в истории психологии (Гусельцева, 2005).

Проясним суть позиции «диалогическая полифония».

Во-первых, идея введения музыкального термина «полифония» в область литературоведения принадлежит М.М.Бахтину, который относит полифонию к особенностям романов Достоевского и определяет ее как «множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний» (Бахтин, 1974).

Во-вторых, обнаруженный М.Бахтиным диалогический принцип романа Достоевского, сконструированного как целое взаимодействие нескольких сознаний, из которых ни одно не стало до конца объектом другого, обладает эвристическим моментом и может успешно экспроприироваться методологическим пространством психологии.

В-третьих, истоки «диалогической полифонии» восходят к сократовскому диалогу, а точнее, к сократическому представлению о диалогической природе истины и человеческой мысли о ней. Основными приёмами «сократического диалога» являлись синкриса (сопоставление различных точек зрения на определенный предмет) и анакриса (способы вызывать, провоцировать слова собеседника).

Идеи Сократа, ведущих софистов и других исторических лиц не цитируются и не пересказываются, а даются в свободно-творческом развитии на диалогизирующем их фоне других идей.

Сократический диалог – это синкретический философско-художественный жанр, в котором процесс разграничения абстрактно-научного и философского понятия и художественного образа еще не завершился. Такой синтез в современной психологии обозначен В.А.Шкуратовым термином «наррадиigma» - тип мышления, который соединяет в себе образное художественное выражение и формальную сциентистскую речь.

Итак, напрашивается первый вывод: художественную линию «сократовского диалога» удалось развить и мы наблюдаем её воплощение в полифоническом романе Ф.М.Достоевского (и не только у него). Что касается абстрактно-научной стороны, то она впоследствии превращается в простую форму изложения уже найденной, готовой и непререкаемой истины – истины Платона, Аристотеля, Гегеля и т.д. Научный дискурс развивается по схеме единства и борьбы противоположностей, т.е. из всего богатства полифонического содержания выделяются две наиболее явные противоположности, а полутона, оттенки игнорируются. Далее отпочковывается логическая интенция – направленность на понятия, дефиниции, концепции и т.д. И тогда развивается ситуация, имеющая прямое отношение к методологии психологии, хорошо сформулированная в «Стреле познания» М.Мамардашвили, увидевшего, что анализируются имеющиеся научные понятия, эксплицируемые в рамках самого же

способа построения этих понятий, но взятых уже как понимаемые и обосновываемые философом, который видит в них идеальность мышления, разъясняемую в рамках определенного мировоззрения, т.е., то, что называется «теорией познания» или «методологией», оказывается просто дополнительной работой к уже проделанной (Мамардашвили, 1997).

Позиция «диалогической полифонии» предполагает взгляд на все «голоса» (теории, концепции, направления и т.д.), но интенция здесь уже не логическая, а созерцательная. Психология созерцания до сих пор не стала предметом серьезного исследования. К существующим на сегодняшний день трактовкам (созерцательность как сосредоточенность на абсолютном и вечном; «вчувствование») следует добавить, что созерцательность – это еще и побочный эффект сосредоточения, «молчание», рефлексия сосредоточения, «нулевое положение» и т.д. Остановка позволяет созерцать идеи нескольких голосов, что может привести к инсайту! Тут каждый созерцатель в то же время может быть потенциальным участником, исполнителем, автором и т.д., хотя может занять и метапозицию.

Интенция созерцания имеет многие позитивные моменты, один из которых – сравнение «своего» и «чужого».

Но отношение к «чужому» может быть и другим – настороженно-ожидающим, требующим проверки, размышления, неторопливого выработки правильного решения, и, пока оно не достигнуто, к «чужому» присматриваются, его учитывают. А если и «чужое» занимает такую же позицию к присматривающемуся к нему «своему», то их встреча произойдет и последствия её будут полезными и благими (Топоров, 1989).

Один из моментов, который может показаться в нашей позиции «диалогической полифонии» слабым, – это устная форма диалогов Сократа. Так как мы имеем дело с письменным сознанием, с письменной системой передачи информации, то нас в принципе интересует речь не сама по себе (письменная или устная), а дискурс (как форма её организации). О дискурсе Сократа можно с уверенностью сказать, что он научный (понятийно-образный).

То, что в античности устное исполнение находилось в равновесии с письменной культурой, а философия, наука, политика творилась в публичных дискуссиях, было отмечено и В.А.Шкуратовым, который ратует за то, чтобы диалогизировать слово, наделить его живым звучанием (Шкуратов, 1997).

Возможно позиция «диалогического полифонизма» будет способствовать более крепкому сотрудничеству, которое является основной целью интегративной психологии, но это в том случае, если появятся перспективы новой парадигмы – парадигмы «полифонической публичной дискуссии».

А.В.Юревич сравнил позицию «методологического плюрализма» с унитарным государством, а позицию «методологического либерализма» - с федеративным государством. Аналогия позиции «диалогическая полифония» - это «гостеприимный хозяин дома», у которого налажена комфортная коммуникация со всеми гостями, который умеет всю компанию удерживать в одинаково актуализированном научном потребностно-мотивационном напряжении. Но этот хозяин не всегда в центре внимания, т.к. он может находиться в созерцательном отдыхе в качестве «гостя».

Освободиться от пут своей собственной одномерной парадигмы, перестать быть системой, снова стать непринужденной, полифонической, способной к существованию в содружестве с многомерным сознанием человека (поскольку человек как целое не объективируется) – таким нам видится будущее психологии.

Алхансаева Т.М.

К проблеме воспитания ценностного отношения к другому человеку.

Реальность нашей жизни такова, что наиболее активный период развития и воспитания детей и молодежи проходит сегодня в условиях затянувшейся на многие годы экономической и политической нестабильности, которая повлекла за собой социальное расслоение общества, рост безработицы, правонарушений, преступности, а также безнадзорности детей. Вследствие этого наступила неизбежная переоценка ценностей: одним из ведущих, наиболее значимым является ориентир на материальные ценности. В этих сложных условиях необходимо помочь ребенку научиться видеть прекрасное, доброе, человеческое. Духовно-нравственный компонент – проблема многоаспектная, требующая детального изучения. Научная общественность глубоко изучает проблему духовно-нравственного воспитания, одной из граней которого, по нашему мнению, выступает воспитание ценностного отношения к другому человеку.

Проблемой нравственного воспитания детей занимались такие ученые прошлого и современности, как Е.В. Бондаревская, К.А. Абульханова-Славская, С.В. Кульневич, А.С. Макаренко, Ж.Пиаже, И.Г.Песталоцци, В.Н. Мясищев.

В психолого-педагогической литературе категория «ценностное отношение» понимается как интегративное личностное образование, характеризующееся устойчивой взаимосвязью между ценностными потребностями человека и ценностными аспектами познания; как устойчивые предпочтительные избирательные связи субъекта, возникающие в деятельности, общении и реализующиеся в поведенческих актах. Ценностное отношение к другому человеку – это сознательная, положительная, эмоционально окрашенная связь человека с образом другого человеческого «Я», основанная на комплексе знаний о человеке, личном принятии его как ценности и реальной деятельности на благо человека.

Мы считаем, что в современном обществе данной проблеме не уделяется достаточного внимания. Чаще всего родители полагаются на школу, которой они доверяют не только обучение, но и воспитание ребенка. Поэтому, на наш взгляд, в школах необходимо организовывать такие кружки, занятия в которых позволили бы ребенку не только приобретать знания о человеке, развивать навыки общения, совершенствовать самопознание, но и практиковать ценностное отношение к другому человеку, а именно: развивать эмпатию, пробуждать интерес к внутреннему миру другого человека, способствовать проявлению ценностного отношения к другому человеку в реальной деятельности. Очень важно развивать у ребят потребность в общении с прекрасным, способность испытывать от этого удовольствие, создавать богатство и гармонию человеческих отношений. На наш взгляд, работа, основанная на анализе литературных произведений, беседе, сочинениях, прослушивании музыкальных произведений способствует формированию представлений о значимости нравственных качеств. В данных кружках мы предлагаем обучать ребят искусству творить взаимоотношения. Это сложное искусство подразумевает стремление строить отношения, основанные на принятии, понимании и чувствовании другого человека. Осознанное участие детей в работе кружка помогло бы не только наполнению их внутреннего мира знаниями, но и способствовало бы пробуждению духовного потенциала ребенка и совершенствованию умений уважать и ценить другого человека.

Мы видим, что проблема воспитания ценностного отношения к другому человеку требует особого внимания. Необходимо принимать меры по организации таких форм занятий, которые бы развивали навыки общения, способствовали повышению интереса ребенка к познанию другого человека и проявлению ценностного отношения.

И.В. Антоненко,

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДОВЕРИЯ

Доверие, однажды сформировавшись, начинает выполнять различные функции на разных уровнях социальной системы – от уровня межличностного общения до всеобщего общественного. Некоторые из этих функций характерны для всех уровней общественного функционирования, другие – только для части. О некоторых из этих функций говорят, например, Д.М.Данкин, Б.З.Мильнер, В.С.Сафонов, А.Селигмен, Т.П.Скрипкина, П.Штомпка.

Так, А.Селигмен говорит о том, что доверие является частью человеческой деятельности и возникает как функция урегулирования различий между социальными ролями и внутри социальной роли. В.С.Сафонов отмечает такие функции доверительного общения, как: обратной связи в процессе самопознания личности; психологического облегчения и психологического сближения. Д.М.Данкин пишет о следующих функциях доверия: редукции, организации общества, оптимизации отношений и деятельности, репродуцирования социальных отношений. Т.П.Скрипкина выделяет ряд «фундаментальных» социальных функций доверия: «целостного взаимодействия человека с миром»; «связи человека с миром в единую систему»; «слияния прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности»; «целостности бытия человека»; «целостности личности» и «соответствия поведения человека, принятого решения, целей, поставленных задач как миру, так и самому себе».

Социально-психологическая функция доверия определяется той ролью, которое оно играет в социальном взаимодействии в аспекте его психологического содержания. На наш взгляд и с учетом данных экспертных оценок, среди социально-психологических функций доверия важнейшими являются следующие.

1. Основной функцией доверия является **обеспечение совместной деятельности**. Доверие возникает из совместной деятельности как ее необходимый компонент и затем поддерживает, обеспечивает эту деятельность. В этом случае, с одной стороны, уровень доверия указывает на возможность деятельности вообще и, с другой, если уровень доверия достаточный, доверие обеспечивает саму деятельность. На эту функцию несколько в другом ключе указывает также Д.М.Данкин как функцию организации общества. Из этой функции также вытекает интегрирующая функция доверия.

2. **Интегрирующая** функция доверия обеспечивает социальное единство, объединение, общность, целостность на различных уровнях общества.

3. **Коммуникативная** функция доверия обеспечивает определенный уровень коммуникации индивидов и социальных групп в соответствии с достигнутым уровнем доверия. Если доверие высокое – это доверительное, открытое общение. Если низкое – то общение закрытое, настороженное, опасливое.

4. **Интерактивная** функция доверия аналогичным образом обеспечивает взаимодействие. Собственно, она частично уже представлена в функции обеспечения совместной деятельности.

5. **Перцептивная** функция доверия определяется тем, что существующий уровень доверия формирует определенную перцептивную установку на восприятие некоторой ситуации: при доверии все видится в более позитивном ключе, а при недоверии – все истолковывается негативно.

6. **Редуцирующая** функция доверия – сводит сложную систему отношений к одному отношению – величине актуального доверия. Об этом говорит Д.М.Данкин, но не только он, многие социологи обращают внимание на этот аспект доверия.

7. **Управленческая** функция доверия проявляется в использовании доверия как управленческого ресурса, например, она представлена в таком известном афоризме как «Доверие – обязывает» или доктрине «Просвещенного менеджмента» (А.Г.Маслоу), или «Теории новых человеческих отношений» (А.Хажински и др.).

8. **Предсказательная** функция доверия заключается в возможности определенного прогноза в развитии взаимодействия сторон в зависимости от проявляемого или достигнутого уровня доверия. То есть стороны взаимодействия ожидают либо сохранения достигнутого уровня доверия, либо его развития в определенную сторону, и на этой основе предполагают, как будет протекать их взаимодействие.

9. **Ориентирующая** (или детерминирующая) функция обеспечивает основу для выработки других отношений. Если есть определенный уровень доверия, то будут приняты определенные решения, другие отношения сложатся на основе этого доверия. Если есть недоверие, то решения будут приняты противоположные и на их основе сформируются иные, негативные отношения. Таким образом, доверие определяет, детерминирует прочие отношения.

10. **Эффективизирующая** функция делает отношения более эффективными. Доверие обеспечивает не только саму возможность деятельности, но и ее эффективность: чем больше доверия – тем эффективней взаимодействие. Об этом, в частности, говорит Д.М.Данкин.

11. **Стабилизирующая** функция составляет основу стабильности отношений. Если есть доверие, то отношения устойчивы, им не страшны многие, даже негативные обстоятельства. Если доверия нет, то отношения ненадежны, их может подорвать любой негативный случай, ложно истолкованный.

12. **Психологическая** функция снижает уровень напряженности и стресса в отношениях. Она может быть также названа **психотерапевтической**. Если в отношениях есть доверие, то его участники чувствуют себя спокойно, уравновешенно, расслабленно, комфортно. Если есть недоверие – то стороны напряжены, подозрительны, осторожны, просчитывают варианты, находятся в постоянном стрессе или дистрессе. Эту функцию отметил В.С.Сафонов.

13. **Личная** функция доверия проявляется в отношении его носителя. Доверяющие себе и другим люди более открыты, счастливы, успешны, интегрированы. Недоверяющие – закрыты, несчастны, неуспешны, амбивалентны и противоречивы. Частично эта функция отмечена В.С.Сафоновым в феномене обратной связи в процессе самопознания личности, а Т.П.Скрипкиной – в ряде выделенных ею функций доверия. Характеристики доверия как метаотношения также указывают на определенные функции доверия. Некоторые из них уже представлены выше.

14. **Обобщающая** функция доверия проявляется в том, что доверие объединяет и снимает в себя ряд других отношений. В этом плане она близка редуцирующей функции, но если редуцирующая функция сводит многие отношения к одному, упрощает их, т.е. доверие здесь представлено в своем формальном аспекте, то обобщающая функция предстает содержательным аспектом доверия как сохраняющим в себе эти отношения, раскрывает своеобразие доверия, его оттенки и модальности.

15. Функция **фоновости** заключается в том, что какие бы отношения не проявлял индивид, они проявляются на общем фоне некоторого уровня доверия, доверие сопровождает все прочие отношения. На фоновую характеристику доверия указывает, в частности, Т.П.Скрипкина.

Рассмотрим более подробно интегрирующую функцию доверия. Она имеет ряд особенных форм, связанных друг с другом. Они не всегда определены и однозначно выделяются эмпирически, поэтому в основном их значение является теоретическим. (Далее понятие «степень доверия» будет употребляться в смысле величины доверия, а понятие «уровень доверия» – в смысле уровня интеграции доверия.)

Первичной формой доверия является доверие одного человека к другому. Оно является межличностным доверием, поскольку и объектом и субъектом доверия выступают человек, личность. Межличностное доверие складывается как обобщение, интеграция опыта взаимоотношений одного человека (субъекта доверия) с другим (объектом доверия). Это первый уровень проявления интегрирующей функции доверия. Он определяет отношение доверия (величину сформированного доверия) к одному человеку. Первым таким объектом доверия обычно выступает мать, потом каждый из близкого окружения и т.д.

Важность интегрирующей функции доверия, как для этого уровня, так и для последующих, состоит в том, что однажды сформированная степень доверия к некоторому человеку (или группе людей, социальной среде, к миру) позволяет определенным образом выстраивать взаимоотношения с ним, уже не анализируя каждый раз сначала вопрос о доверии к нему, а ориентируясь на известный уровень доверия. То есть доверие (степень доверия) сводит сложность взаимоотношений к более простой реакции и сокращает время принятия решений. При этом в феномене доверия интегрируются многие более частные аспекты взаимоотношений: симпатия и антипатия, уверенность и неуверенность, надежность и ненадежность, порядочность и непорядочность, честность и нечестность, открытость и закрытость, близость и отстраненность, удовлетворенность и неудовлетворенность, взаимопонимание и непонимание, сила и слабость, авторитетность, значимость, актуальность и т.п.

На основе отдельных проявлений доверия формируется доверие к ближайшей социальной среде как интегрированная сумма отдельных отношений доверия, или доверие к малой социальной группе. Это следующая форма и новый уровень интеграции доверия. При этом доверие на этом уровне существует в двух вариантах: в форме собственно интегрированного доверия, выражающего целостное отношение к среде, и в форме парциальных, частичных доверий к факторам этой среды, представленных в основном отдельными индивидами. Парциальная форма доверия является как развитием

формы доверия предыдущего уровня (доверие к конкретным людям), так и модификацией целостного доверия к среде. Оно выступает как избирательная дифференциация доверия к среде в отношении отдельных индивидов. Интеграция доверия на этом уровне представляет собой переходную форму от межличностного доверия (между личностями) к социальному (между социальными группами), оно является личностным по критерию субъекта доверия и социальным по критерию объекта доверия (здесь термин «социальное» употребляется в узком значении слова).

Далее могут быть прослежены следующие уровни проявления интегрирующей функции доверия. Доверие личности к тем или иным большим социальным группам и доверие к обществу в целом. По многим параметрам эти формы доверия схожи с предыдущей формой, но отличаются от нее уровнем интеграции. Они также являются переходной формой от межличностного доверия к социальному, в то же время характеризуются большей удаленностью от непосредственной жизни личности и выражают абстрактное отношение личности, хотя и, вероятно, подкрепленное конкретными ситуациями или знаниями. Поэтому предыдущие формы доверия могут быть также обозначены как конкретные, непосредственные, частные, а данные формы как абстрактные, опосредованные, общие (или генерализованные).

Последующие уровни доверия лежат в иной плоскости. Если в предыдущих случаях субъектом доверия выступала личность и рассматривались личностные формы доверия, то на этих уровнях интеграции субъектом доверия являются малые и большие социальные группы и социальный организм как целое. Объектом доверия могут выступать отдельный индивид, малая группа, большая группа и общество. Эти уровни относятся к социальному доверию, в отличие от личностного. Хотя на этих уровнях также прослеживается социально-психологическое содержание, и доверие может квалифицироваться как социально-психологическое явление, все же это область исследований по преимуществу социологии, которая абстрагируется от психологической составляющей доверия и рассматривает его как простое отношение, вне личностных проявлений, а также применяет количественные методы исследования доверия (в частности, рейтинги доверия). Нет нужды рассматривать все возможные сочетания различных субъектов и объектов доверия. Основная тенденция, которую следует иметь в виду, заключается в том, что по мере перехода от более низких к более высоким уровням субъекта и объекта уровень доверия становится все более интегрированным и генерализованным.

Еще один аспект рассмотрения интегрирующей функции доверия заключается в исследовании уровня (степени, величины) взаимного доверия, которым характеризуется общество в целом. Это доверие всех ко всем, всех социальных групп внутри общества ко всем другим социальным группам. Ф.Фукуяма определяет его как «моральный капитал общества». Такой моральный капитал, по мнению исследователя, неодинаково распространен в различных странах: в Японии и Германии его уровень высок, в США он более низок, в ряде стран еще более низок. Ф.Фукуяма указывает, что феномен доверия формируется как результат длительного развития общества и его уровень является основой стабильности социальной системы. П.Штомпка в аналогичной ситуации говорит о культурах доверия. В обществах (культурах) с низким уровнем доверия очень сложно осуществлять позитивные перемены на всех уровнях, эти общества нестабильны и неэффективны. Таким образом, в этом случае интегрирующая функция доверия проявляется в степени консолидации общества: чем выше уровень взаимного доверия, тем более целостно общество, доверие склеивает и объединяет социум, недоверие – разъединяет его. В переходные периоды, который сейчас, например, проходит Россия социальный уровень доверия падает, особенно это было отмечено в 1990-ые годы. В эпохи стабильности – повышается.

Если на уровне общества положительное доверие обеспечивает его целостность, то на уровне отдельной личности оно составляет основу личного счастья. Человек с высоким уровнем базового доверия, как показывают исследования социальных психологов, доверяет окружающим, не акцентирует свое внимание на их вольных или невольных просчетах, интерпретирует поведение других в позитивном ключе, вольно или невольно поднимает уровень уверенности у тех, с кем общается. Такого человека любят, ему доверяют и стремятся к общению с ним, отношения с ним являются более

открытыми, доброжелательными и близкими. Значит, высокий уровень базового доверия указывает на высокую степень собственной интегрированности личности и ее способность к успешной интеграции с другими. Как видно, интегрирующая функция доверия проявляется на всех уровнях общества и составляет необходимый момент его эффективной жизнедеятельности. Но проявляется эта функция в единстве с другими функциями доверия, указанными выше.

Таким образом, доверие имеет ряд социально-психологических функций. Среди них важнейшими являются функции: обеспечения совместной деятельности (основная), интегрирующая, коммуникативная, интерактивная, перцептивная, редуцирующая, управленческая, предсказательная, ориентирующая, эффективизирующая, стабилизирующая, психологическая, личная, обобщающая и фоновости.

Ю.А. Антоненко,

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РЕКЛАМЫ В ИНТЕРНЕТЕ

Интернет немногим более десяти лет как стал доступен массовому пользователю, но феноменальная скорость, с которой он проникает во все социальные сферы, не имеет аналогий. Уже сегодня он является средством массовой коммуникации и его интенсивная экспансия продолжается. Реклама в Интернете явление более позднее, но коммерциализация этой глобальной компьютерной сети – свершившийся факт и пользователь сталкивается с Интернет-рекламой при обращении к любому информационному ресурсу. Социальными психологами этот феномен практически не исследован. В первую очередь в связи с тем, что это совершенно новое явление, которое еще не успело стать объектом серьезных научных исследований в силу малого срока своего существования, хотя оно прямо на глазах становится неотъемлемым атрибутом Сети и существенным элементом социальной жизни.

В настоящее время в отдельных странах «интернетизация» охватила более 50% населения, многие развитые страны приближаются к этому рубежу. В ряде стран, в том числе развивающихся приняты государственные программы приобщения их жителей к Интернету. В России количество пользователей этой Всемирной паутины оценивается экспертами в 3% от числа ее жителей, хотя прогнозируемый рост уже в ближайшие годы может составить до 25%. Это означает, что значительная часть взрослого населения страны, а также подростков и детей придут в непосредственное и активное соприкосновение с рекламой в Интернете. Науке неизвестны социальные и социально-психологические последствия этого взаимодействия с рекламой в компьютерных сетях. С другой стороны, уже сейчас специалисты в области Интернет-рекламы нуждаются в разного рода рекомендациях профессиональных исследователей по эффективной организации рекламной деятельности в этом новом пространстве.

Социальные психологи и социологи не могут проигнорировать эту общественную потребность. Социологи, как за рубежом, так и отечественные, уже имеют достаточно большое количество рабочих данных, представляющих Интернет-сообщество в целом, отдельные его группы и их типы. Существуют также работы, которые рассматривают компьютеро-опосредованное общение как социальное явление. Имеется также достаточно значительная исследовательская литература по различным аспектам рекламы, в какой-то степени проанализированы некоторые аспекты рекламной деятельности в Интернете. В то же время социально-психологический аспект рекламы в сети Интернет на сегодня не нашел глубокого отражения в научных исследованиях.

Все выше перечисленное делает социально-психологическое изучение феномена Интернет-рекламы актуальной задачей сегодняшнего дня, имеющей как важное научное, так и практическое значение. В нашем исследовании рекламы в Интернете объектом исследования являются люди и социальные группы, пользователи Интернета, участвующие в процессах производства, продвижения и потребления рекламы в Интернете. Предметом исследования являются социально-психологические закономерности взаимодействия людей и социальных групп в процессах производства, продвижения и потребления рекламы в Интернете.

Целью нашего исследования является выявление основных социально-психологических закономерностей производства, продвижения и потребления рекламы в Интернете. Эта цель конкретизирована в следующих частных задачах исследования: 1) анализ феномена Интернета как принципиально новой социальной и социально-психологической реальности и его воздействия на

общество, социальные группы и личность; 2) исследование феномена рекламы в Интернете, выявление ее основных особенностей, значения для современного общества; 3) выделение основного социально-психологического содержания в процессах производства, продвижения и потребления рекламы в Интернете; 4) разработка структурно-динамической модели рекламной коммуникации в Интернете; 5) исследование коммуникативной, интерактивной и перцептивной стороны рекламной деятельности в Интернете; 6) исследование сообществ и целевых аудиторий в Интернете сквозь призму взаимодействия с рекламой; 7) исследование личности в аспекте взаимодействия с рекламой в Интернете.

В нашем исследовании Интернет рассмотрен как принципиально новая социальная и социально-психологическая реальность. Он проанализирован как глобальная компьютерная сеть, в которой выделены четыре уровня его обеспечения: техническое, программное, организационное и человеческое. При этом в организационном обеспечении выделены четыре компонента: государство, юридические основы существования Сети, стандартизация и координация работы Интернета, источники финансирования, - а человеческий фактор рассмотрен как определяющий для всех других уровней обеспечения функционирования и развития этой Глобальной электронной системы. Нами показано, что Интернет сегодня интенсивно проникает во все социальные сферы и оказывает на общество в целом системное воздействие, уже сам превращаясь в формирующий фактор новых социальных феноменов. Он становится новым средством социальной коммуникации и интеракции, а в последние годы во все возрастающем масштабе осваивается коммерческими организациями.

Мы исследовали вопрос все возрастающей коммерциализации Интернета, характерный для современного периода, и в связи с этим – процессы рекламной деятельности в Сети. Интернет, по оценкам специалистов, является самой быстро растущей и наиболее перспективной областью коммерческой деятельности. Фирмы и компании, освоившие его ресурсы, уже сегодня успешно опережают своих конкурентов по всем коммерческим показателям. Реклама в Интернете быстро наращивает темпы и в настоящее время в нее вложены миллиарды долларов. Реклама неотделима от коммерции. Интернет-реклама становится двигателем современного бизнеса. Реклама вообще является одной из форм массовой социальной коммуникации и может быть исследована в социально-психологическом аспекте. В Интернете она имеет свои особенности и специфику.

Интернет-реклама может быть изучена с ряда сторон. Во-первых, она может быть проанализирована как явление массовой социальной коммуникации в трех отношениях: как обмен информацией (коммуникативная сторона), как организация взаимодействия (интерактивная сторона) и как процесс восприятия и познания социальными субъектами друг друга (перцептивная сторона). Во-вторых, Интернет вызвал к жизни новые социальные группы и общности: Интернет-сообщество в целом и различные сообщества в его виртуальном пространстве. Между ними и внутри них происходят процессы обмена информацией, взаимодействия, познания и самопознания, формирования, развития и распада. В-третьих, во все процессы в Интернете включена конкретная личность (и зачастую с достаточно раннего возраста). В связи с этим встает вопрос о ее социализации в новых условиях, социальных установок и взаимодействия личности и виртуальных сообществ. Существенным моментом взаимодействия сообществ и конкретных личностей в Интернете является вездесущность рекламы.

Мы предлагаем оригинальную структуру рекламной коммуникации в Интернете. В ней мы выделяем четыре уровня: физический, информационный, операционный и социально-психологический, - и около двадцати элементов. В частности, мы проанализировали потребности, мотивы, цели, образы, представления, действия, результат и другие компоненты рекламной деятельности в Интернете. Далее мы исследуем коммуникативную сторону Интернет-рекламы, т.е. реклама в Сети рассматривается нами с точки зрения движения и обмена информацией. Передача и получение рекламной информации в Интернете имеет, как правило, двухступенчатый характер: первой ступенью информирования является внешняя реклама (сайт издателя), второй – сайт рекламодателя. На первой ступени пользователь пассивно знакомится с рекламным сообщением, на вторую он переходит как активный потребитель рекламной информации.

Существует пять фаз взаимодействия пользователя с рекламой: осведомленность, привлечение, контакт, действие и повторение. Мы исследовали информационные факторы, действующие в каждой фазе. В целом потребление рекламной информации характеризуется высокой степенью активности пользователя Интернета, наличием интенсивных обратных связей, постоянным информационным воздействием как коммуникатора на реципиента, так и обратно. Рекламное сообщение в Сети может быть как неадресным, так и адресным.

Полученные нами данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего расширения социально-психологических исследований в Интернете, поскольку и сам Интернет и его коммерциализация интенсивно развиваются.

Е.В. Ануфриева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ: НУЖНЫ ЛИ ОНИ СТУДЕНТАМ!

В настоящее время остро встает проблема профессионального развития личности в условиях социально-экономической незащищенности. Они предъявляют особые требования к субъектным свойствам личности – активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, которые позволяют человеку адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивают собственное личностное развитие.

Потребность в психологической направленности профессиональной деятельности заключается в том, что в рамках одной профессии возникает необходимость приобретения и проявления знаний и навыков, свойственных другим профессиям. Основу профессионального развития должны составлять принципы саморазвития и творческой самореализации. Формирование профессионализма студентов, составляет одну из целевых установок современного образования. В учебно-профессиональной подготовке студентов Сибирской академии финансов используется профессиональный тренинг. Определяя потребность и мотивацию студентов в психологических знаниях, мы опросили 87 студентов очной формы обучения.

Анализ полученных результатов показал, что 49,20% хотели бы развить коммуникативные способности («получить информацию об общении»; «подход к людям с разных сторон»; «общаться более свободно»; «умение общаться»; «умение расположить к себе людей»); 15,87% желали бы поработать над развитием профессиональных навыков («работа в коллективе»; «правила руководства»; «получить информацию, которая в дальнейшем принесла бы пользу в жизни»; «общение с клиентами, правильное введение диалога»; «как разрешать конфликты, информация о профессиональной дисциплине», «как выстроить отношения в коллективе»); процессы саморегуляции волнуют 12,69% опрошенных («возможности самоконтроля, самооценки, самостимулирования»; «умение контролировать свои эмоции»; «самообладание, стремления»; «правила поведения, сдерживание агрессии»; «управление гневом»); научиться лучше понимать психологические особенности других людей хотели бы 7,93% («узнать, как ведет себя человек в различных ситуациях»; «знать, как человек может повести себя в складывающейся ситуации»; «хотел научиться определять человека, его психологию, на что он может пойти»); развить и познать свои психологические качества важно для 7,93% («свои сильные и слабые черты личности знать над чем работать»; «узнать о себе, поработать над личностными качествами»; «хотелось бы узнать себя с другой стороны»; «уверенность в собственных силах»; «что-то новое о себе»); желание углубить теоретические познания в области психологии отметили 6,34% («психологию ранней юности»; «теоретические знания Юнга, Фрейда, Карнеги, Фромма»; «знания психологии»).

Психологический анализ деятельности студентов во время психологического профессионального тренинга, показал, что определенная категория студентов не испытывает потребности в психологических знаниях, не умеют планировать, ставить цели и достигать их, у них недостаточно развито чувство ответственности, отмечается низкая мотивация учебной деятельности и в следствии этого низкая успеваемость. В целом для этих студентов характерна экстернатальная позиция.

Успешность действий человека в различных условиях исследователи связывают с уровнем такого личностного качества, как психическая (эмоциональная) устойчивость, с состоянием психической готовности, умения управлять своим психическим состоянием в различных условиях.

психическая устойчивость определяется, как интегративное качество личности с таким сочетанием эмоциональных, волевых и нравственных компонентов, которое способствует успешному решению сложных и ответственных задач в различной обстановке, без значительного отрицательного влияния на самочувствие и работоспособность. Среди множества факторов, определяющих работоспособность и другие характеристики здоровья, большую роль играет психическая устойчивость к стрессовым ситуациям. Высокий уровень психической устойчивости к стрессам

является залогом сохранения, развития и укрепления здоровья и профессионального долголетия личности.

У студентов отсутствует связь с волевой регуляцией как процесс реализации активности личности, который направлен на управление деятельностью и поведением, на овладение собой. Волевая регуляция деятельности рассматривается с позиций целостного личностно-деятельностного подхода, затрагивающего мотивы, целеполагание, операции, оценку результатов деятельности, самоизменение.

Успешность в профессиональной подготовке зависит от сформированности таких качеств как социальный интеллект и саморегуляция.

На саморегуляцию объективных проявлений отношения студентов к учебной деятельности, определенное влияние оказывает профессиональная направленность их сознания. Нами было проведено исследование по диагностике уровня социального интеллекта (методика Дж. Гилфорда) студентов-экономистов. Исследовано 190 человек (8 учебных групп). Это студенты 2 курса, обучающиеся по специальностям «менеджмент», «бухгалтерский учет» и «финансы и кредит».

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1) 50% студентов показали уровень социального интеллекта выше среднего, у 30% выявлен средний уровень, около 20 % студентов показали уровень проявления социального интеллекта ниже среднего.

2) наиболее высокие показатели набраны по субтестам 1 и 3 («истории с завершением» и «вербальная экспрессия»), это говорит о том, что студенты способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе реальных жизненных ситуаций общения (семейного, дружеского), предсказать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникаций, а также к пониманию истинных значений слов человека в зависимости от контекста; однако эти прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут иметь дело с людьми, ведущими себя неординарным, нетипичным образом.

3) наименьшие оценки набраны студентами по субтесту 4 («истории с дополнением»), что указывает на то, что они испытывают трудности при анализе межличностного взаимодействия и плохо ориентируются в межличностном общении, скорее всего это связано с недостатком жизненного опыта.

Следовательно, уровень социального интеллекта студентов можно определить, как средний, ближе к низкому. Эти результаты подтверждаются данными, полученными в течении психологического (ассертивного) тренинга.

Суть задания сводилось к тому, чтобы проиграть проблемную ситуацию с помощью разных моделей поведения. Опыт проведенного психологического тренинга позволил выделить ряд особенностей: высокий уровень, агрессивности (в основном 60-70% присутствует агрессивная или неуверенная модель поведения) конфликтности, тревожности. Агрессия часто возникает из-за ослабленного самоконтроля или неадекватной самооценки и имеет способность фиксироваться в сознании как наиболее легкий путь разрешения трудных ситуаций.

Во время дискуссии было выявлено, что студенты воспринимают агрессивное поведение за уверенное, в связи с этим у студентов возник когнитивный диссонанс (уверенным поведением в 80-90% случаев называют поведение Жириновского и Карелина и неуверенным модель поведения Путина.). Большая часть студентов воспринимает агрессивность как показатель силы, напористости, уверенности.

Для исследования конфликтности использовалась методика Е.П. Ильина и П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность».

Данная методика показала, что 81,35% студентов бывают вспыльчивыми, обидчивыми и бескомпромиссными в различных ситуациях. Эти данные характеризуют обобщенный показатель конфликтности. Проявляют напористость, «наступательность» - 16,27%. Это показатель позитивной агрессивности студентов. Бывают нетерпимы к мнению других людей, и даже мстительны 2,32%, что характеризует их негативную агрессивность.

Психологические параметры жизни студентов, такие как мотивация, удовлетворенность и психологическое содержание деятельности также оказывают определяющее влияние на профессиональное становление в процессе обучения.

Резюмируя, отметим, что общим недостатком психической регуляции и саморегуляции в отношении к учебной деятельности у студентов являются слабое умение работать, уровень общительности и эмпатии. Индикаторами проявления профессионального развития личности, является: познавательная активность студентов, самостоятельность, ответственность, способность к

рефлексии, в ходе которой развиваются цели деятельности, способность к саморегуляции, учебная успешность, способность к сотрудничеству, представление о будущей работе, ее задачах и средствах, уверенность в себе, работоспособность, оптимизм.

О.А.Артемьева

**СТРАТОМЕТРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ДЕТЕРМИНАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ**

*История, ведущая к теории, составляет часть ее самой.
С. Московичи*

Наука XXI века все явственнее претендует на выполнение идеологических функций в современном обществе. Она поставляет знание для интерпретации социального опыта человека, определяет критерии рациональности. По мнению С. Московичи, наше научное мышление возведено в ранг нормы для любого мышления (С. Московичи, 1995). Однако построение научного знания определяется не только объективными, но во многом субъективными факторами. Основная причина субъективности связана с личностью исследователя, сознание и бессознательное которого руководит процессом обнаружения научной проблемы, выбора средств ее решения, определения полученных данных как достоверных.

Особое значение приобретают субъективные факторы разработки теорий в психологии, в которой объект и орудие исследования совпадают. Собственная личность неизбежно становится для психолога исследовательским материалом. В поисках научной истины ученый использует факты, обнаруженные, прежде всего, в процессе рефлексии собственного опыта. Информация о душевной жизни, которая находится в распоряжении каждого психолога, уникальна в силу особенности его личности и факторов ее становления. Различия в условиях воспитания, выборах, совершенных в течение жизни, идеологической ситуации жизнедеятельности психолога и т.д. определяют различия в видении проблемных областей психической жизни личности. Опыт решения вопросов, которые ставит жизнь перед психологом-исследователем и людьми, с которыми он имеет контакт, накладывает отпечаток на подход к исследованию психической реальности.

Изучение условий научной деятельности имеют практическое значение для современного общества, нуждающегося в открытии новых ресурсов для обеспечения жизнедеятельности человека при дефиците стремительно расходуемых природных ресурсов. Вместе с тем определение факторов разработки научной теории, в частности в психологии, способно стимулировать рефлексивность коллективных и собственных представлений современного человека о реальности. Знание объективных и субъективных предпосылок создания той или иной теории способствует осознанию конструкторов, которыми пользуется личность при обработке получаемой информации и интерпретации фактов собственного опыта. Это, в свою очередь, является условием выработки субъектной позиции, способной противостоять попыткам манипулятивного воздействия с целью ограничения ее ресурсов (см. С. Г. Кара-Мурза, 2004). Таким образом, определение факторов научной работы является условием повышения эффективности функционирования общества в целом и конкретной личности как его субъекта.

Результаты анализа работ, посвященных рассматриваемой проблематике, позволяют говорить о бесперспективности противопоставления социальных и личностных факторов успешного научного творчества. Данные факторы необходимо рассматривать во взаимосвязи. Именно такой подход позволяет реализовать принцип системности научного исследования, наиболее полно изучить условия разработки научных теорий.

Значительный вклад в определение системы детерминации научной деятельности внесен М. Г. Ярошевским. Исследователь предложил систему трех координат: предметно-логической, социальной и психологической (М. Г. Ярошевский, 1973). Логические факторы развития науки, по определению М. Г. Ярошевского, отражают закономерный характер движения научной мысли. Автор вводит понятие «инвариантного ядра» науки, которое составляют принципы, проблемы и категории науки. Их образование и смена происходят в соответствии с объективной логикой, независимой от сознания и воли отдельных индивидов и групп. Для иллюстрации М. Г. Ярошевский сравнивает значения инвариантного ядра в науке со значением языка в речевой деятельности: язык творится индивидами, но его структуры и формы, детерминируя процессы в индивидуальном сознании, от них не зависят. Таким образом, утверждается зависимость развития научного знания от неких имманентных

закономерностей, присущих науке еще до их определения. Инвариантное ядро науки, зафиксированное в принципах, проблемах и категориях, становится доступным исследователю в ходе знакомства со специализированной литературой, но чаще при непосредственном взаимодействии с конкретным человеком – учителем, ученым.

Социальные факторы разработки теорий отражают значение межличностных и общественных связей, в которые включен ученый. Значению социального опыта в становлении нового знания уделяется в работах С. Московичи. По категоричному утверждению автора теории социальных представлений, значимые убеждения и знания берут свои истоки во взаимодействии людей и иным способом не образуются (С. Московичи, 1995). Особенное внимание следует уделять социальным факторам научной деятельности в психологии, изучающей личность во всем многообразии ее внешних и внутренних связей. Социальная детерминация деятельности ученого может быть раскрыта на микро- и макроуровне. Микроуровень отражает значение непосредственного окружения личности, ее межличностных или, в терминах В. Н. Мясищева, «психологических» отношений (В. Н. Мясищев, 1949). Макроуровень социальной детерминации научного знания определяется характеристиками системы общественных отношений, в которую включен ученый. Необходимо помнить о связи данных уровней, в частности о том, что межличностные отношения, в схеме Г. М. Андреевой, это то, что обнаруживается при сечении определенной плоскостью системы общественных отношений (Г. М. Андреева, 1980). Иначе говоря, хотя микроуровень социальной детерминации научного познания и имеет собственную специфику, он непременно отражает особенности макроуровня. В частности при анализе биографий ученых-психологов неизменно обнаруживается влияние идеологической ситуации в стране и мире. Оно высвечивается при определении ракурса рассмотрения научной проблемы ученым, избираемой им терминологии и т.п. Вспомним для примера название, использованное советским ученым А. В. Петровским во время холодной войны СССР и США для определения асоциальной сплоченной группы в концепции деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе – «корпорация» (название западного предприятия). Другой пример – политизированные наименования стилей лидерства, предложенные К. Левином, эмигрировавшим из фашистской Германии: «авторитарный», «демократичный», «анархичный».

В системе межличностных отношений ученого внимание исследователей чаще всего уделяется его отношениям с родными и коллегами. Важность отношений с родственниками, особенно с родителями и, в частности с отцом, подчеркивается исследователями-психоаналитиками. Наиболее яркими примерами психобиографий в этом русле являются психологические портреты самих психоаналитиков, например работа В. М. Лейбина «Толкование сновидений» как психобиография З. Фрейда» (В. М. Лейбин, 2000). Значение сообщества исследователей, в ходе контактов с которыми ученый осуществляет научный поиск, а также влияние научного руководителя, лидера или учителя традиционно отмечается отечественными исследователями (К. Б. Серебровская, 1973; В. П. Карцев, 1974 и др.). Данному аспекту социально-психологической детерминации научной деятельности посвящены коллективные монографии П. Г. Белкина, Е. Н. Емельянова и М. А. Иванова «Социальная психология научного коллектива», а также А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошковой, А. В. Юревича, М. Г. Ярошевского «Психология науки» и др. В данных работах подчеркивается зависимость особенностей познавательной активности ученого от характеристик ближайшего окружения – в личной и профессиональной деятельности. Таким образом, микроуровень социальной детерминации научного знания отражает взаимосвязь социальных и психологических факторов детерминации научной деятельности.

Данный подход совпадает с представлениями А. В. Юревича о личностных детерминантах научного творчества. Автор выделяет два уровня – внутриличностный и личностный. Внутриличностный уровень детерминации, по мнению исследователя, определяется внутриличностными знанием, формами его репрезентации, организацией мыслительного процесса, «натуральной логикой» личности и интериоризацией социальных отношений личности. Определяя данные факторы, А. В. Юревич раскрывает взаимосвязь социальных условий и личностных особенностей научной деятельности ученых. Анализ публикаций, посвященных рассматриваемой проблематике, позволил ему выделить собственно личностный уровень детерминации научного творчества. Среди факторов научной деятельности на данном уровне А. В. Юревич называет особенности интеллекта, мотивации, социально-психологические качества, общий склад, типологические и дисциплинарные особенности личности. Однако даже на этом уровне проявляется социальность критериев успешности научной деятельности. В частности, по мнению Д. Саймонтона, об уровне творческих способностей, как характеристике личности, можно судить по тому, насколько

она может произвести впечатление своей креативностью на других (D.K. Simonton, 1988). И, действительно, мало создать новое научное знание, необходимо продемонстрировать его обоснованность и значение достаточно широкой научной общественности.

Таким образом, рассмотрение традиционно выделяемых аспектов детерминации научной деятельности демонстрирует значение социально-психологических факторов. Вряд ли возможно свести все многообразие таких факторов в единую классификацию, даже в отношении научного знания в рамках отдельной науки. Вместе с тем видится возможным предложить модель для анализа закономерностей разработки научного знания в психологии. Стратометрическая модель социально-психологической детерминации научной деятельности в психологии может быть представлена как три вписанные друг в друга окружности – Общение, Общность, Общество. При этом ядром модели будет являться Общение. Первая страта от ядра будет отражать значение Общности(ей), в которую включена личность ученого. Вторая страта от ядра, наружная, будет представлять Общество, в котором разрабатывается теория.

Описание факторов научной деятельности через данные «О»-детерминанты позволяет вскрыть структурный и динамический аспекты изучаемой зависимости. Страты Общество и Общность отражают связи между макро- и микроуровнем социальной детерминации, т. е. общественными и межличностными отношениями. Определение Общения в качестве ядра данной модели позволяет продемонстрировать его значение в передаче информации с уровня Общества на уровень Общности и далее – к самому ученому, а также, что не менее важно, передачи теоретического знания, разработанного ученым, к Общности (научному сообществу) и далее к Обществу. Общение при этом рассматривается как механизм взаимодействия личности исследователя и социума, в котором зафиксировано как имеющееся научное знание, так и имплицитная информация, которая может послужить обнаружению нового знания. Думается данная модель может служить основанием для анализа конкретного науковедческого материала и вычленения в его недрах значимых закономерностей социально-психологической детерминации научной деятельности в психологии.

Э.А. Ахмадуллина

Гендерно-ролевая социализация эмигрантов, проживающих в Англии

Гендер представляет собой сложный социокультурный конструкт, в котором наблюдается различия в ролях, в поведении, в ментальных и эмоциональных характеристиках между мужчинами и женщинами, происходящие под влиянием общества. Воспроизводство гендерного сознания на уровне индивида происходит в обществе, когда индивиды проявляют гендерные различия в каких-либо сферах жизни. Также в обществе происходит процесс гендерной идентификации, когда индивид переносит личностные качества другого человека на себя и пытается выработать у себя те качества, которыми обладает этот человек. Наиболее важный акцент необходимо сделать на том, что социальная адаптация, предполагающая аккультурацию означает взаимное приспособление (т. е. интеграцию).

А. Ф. Иорданов, изучая гендерные особенности личности, отмечает, что полоспецифические характеристики, являются детерминирующим фактором, формирующим уникальность структур интегральной индивидуальности мужчин и женщин. У женщин интегральная индивидуальность представляется более целостным, помехоустойчивым и жизнестойким образованием. Жизнестойкость и помехоустойчивость основываются на пластичности, изменчивости “женской” психики, её способности ощущать дыхание внутренних и внешних воздействий. В свою очередь изменчивость обусловлена подвижностью и чувствительностью нервной системы. Гендер - это сложный социокультурный конструкт: различия в ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках между мужским и женским, творимые (конструируемые) обществом .

Фактор пола как одна из сущностных констант индивида в той или иной степени проявляет себя едва ли не во всех сферах человеческого развития, включая нейродинамические, психодинамические, вторичных свойств индивида, личностные особенности, а также систему социальных связей и отношений.

Гендер находится под сильным влиянием культурных норм, устанавливающих, что должны делать мужчины, а что женщины. При адаптации в новой социо-культурной среде происходит гендерно-ролевая социализация, в ходе которой научаются, что социально приемлемо для мужчин и для женщин в новой среде. Эрлих отмечает, что этнические стереотипы являются частью социального наследия общества. Социальные стереотипы, касающиеся гендеров, указывают, что по сравнению с мужчинами, женщины более конформны, легко убеждаемы и управляемы из-за своей зависимости и подчинённости. Женщины более чувствительны к социальному давлению, вынуждающему их соответствовать своей гендерной

роли. Эрлих проводил сравнение половых различий в показателях успешности выполнения математических заданий у школьников. Были обнаружены половые различия во Франции, Новой Зеландии, Венгрии. В Англии межполовых различий не обнаружено. Можно предположить, что межполовые различия ярко не выражены поскольку Англия – страна маскулинного типа, в связи с чем социальные стереотипы, дающие установку на то, кто “умнее” – мальчики или девочки, не оказывают столь сильного влияния на систему образования.

Интерес представляет исследование гендер в разных культурах. Культура – это набор отношений, ценностей, убеждений и форм поведения, разделяемых группой людей и передаваемых из поколения в поколение с помощью языка или другого средства коммуникаций.

Социальные психологи всё больше осознают потребность кросс культурного подхода. Одна из причин этого состоит в том, что наука стремится быть универсальной и нам необходимы кросс-культурные исследования, чтобы выяснить, верны ли наши открытия для других культур. Другая причина – желание избежать предположения, что если что-то распространено в нашей культуре, то оно является «нормальным» и типичным для всего человечества. Третья причина связана со значением культуры: ведь и наше поведение и наши мысли подвержены её влиянию, а кросс-культурная психология поможет определить, до какой степени психологические процессы меняются под влиянием разных культур.

Существует четыре аспекта, по которым сходятся различные по другим показателям культуры: разделение труда по половому признаку; убеждения или стереотипы, связанные с различием между мужчинами и женщинами; дифференциальная социализация мальчиков и девочек; меньшая власть и более низкий статус женщин.

В каждой стране существует свое предпочтение женских и мужских стереотипов. Как показывают исследования, большую роль играет религия. Женские стереотипы более благоприятны в тех странах, чьи традиции включают в себя поклонение божествам женского пола и где женщинам позволено участвовать в религиозных церемониях. Исследование гендерно-ролевой социализации проводилось в Англии. В исследовании участвовало 50 человек. Из них – 25 мужчин и 25 женщин. Для проведения сравнительного анализа была протестирована группа россиян, не помышляющих об эмиграции. В данном исследовании показаны изменения, происходящие у мужчин – эмигрантов и женщин – эмигранток в процессе социальной адаптации. Так, если на первом году проживания нами не наблюдается половых различий, то на шестом году диагностики женщины-эмигрантки проявляют себя как самоактуализирующиеся личности в большей степени, чем россиянки, т.е. теперь по этому показателю уже опережают их. Мужчины-эмигранты, наоборот, показывают худшие результаты по самоактуализации, чем россияне. В выборе стратегии аккультурации у эмигрантов проявляются межполовые различия: эмигранткам-женщинам легче даётся стратегия интеграции, чем эмигрантам-мужчинам.

Выяснилось, что социальная адаптация к условиям эмиграции проходит успешно, если человек уверен в себе, верит в могущество человеческих возможностей, доверяет окружающему, испытывает потребность в познании и не пользуется социальными стереотипами. Социальная адаптация россиян к российским жизненным реалиям успешна, если человек проявляет гибкость в общении, подавляя при этом творческую активность и стремление к познанию.

Фрустрирующими факторами для эмигрантов являются потеря самоуважения и аутосимпатии. С фрустрацией у эмигранток связано понижение самопонимания и ощущение эмоционального комфорта. Внутренние конфликты и дезадаптивность также способствуют развитию состояния фрустрации у эмигранток. У эмигрантов-мужчин фрустрации способствуют низкие значения мотивации к успеху, возможности управлять своей жизнью, ориентации во времени, творческой активности и рабочей направленности.

Наличие семьи у эмигрантов – и мужчин и женщин никак не связывается с состоянием ценностно-мотивационной сферы личности. По оценкам же россиян, семейное положение может оказывать влияние на самоотношение и стремление к самоактуализации. Так, у семейных россиянок понижается ощущение самоценности. А по мнению мужчин-россиян семейное положение повышает их социальный статус, но при этом не способствует самоактуализации, т.к. усиливает дезадаптивность и неприятие себя, снижает креативность, спонтанность, аутосимпатию и понижает возможность социальной адаптации.

И.Г. Ахунова

СПОСОБЫ МАНИПУЛЯЦИИ В РЕКЛАМЕ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ

Начиная с XII века создатели рекламы используют разные способы привлечения внимания и направляют интересы аудитории в нужное для себя русло, т.е. делают все возможное для того, что человек приобрел рекламируемый товар. В это же время, появляются первые примеры манипуляции потребителем. В это время во многих европейских странах начинают развиваться всевозможные «направления манипуляции»:

- игра на сексуальных чувствах потребителя;
- заведомое искажение истины о продаваемом товаре;
- эмоциональный шантаж;
- ценностные подтасовки;
- управление самооценкой потребителя.

Основным методом работы создателей рекламы зачастую были подлог и обман. Они обладали удивительным плутовством и способностью убедить человека купить даже совершенно не нужную ему вещь.

В структуре манипуляции обычно выделяется два уровня воздействия на психику потребителя: явный и скрытый. В тех случаях, когда манипуляторам удается воздействовать на обоих этих уровнях, результат превосходит ожидания. В древности специалисты «работали» с потребителем таким образом, что последний не догадывался ни о каком воздействии. Он просто вдруг ловил себя на желании приобрести тот или иной товар, без которого жизнь ему казалась теперь лишенной главного смысла.

Манипуляция православием позволяла оказывать на психику неподготовленной толпы колоссальное эмоциональное воздействие. Юродивые, которые нанимались купцами как своеобразные «рекламные агенты», заставляли обращать на себя внимание, апеллируя к Богу.

Такие призывы изображали и на лубочных картинках. «Купите наш товар – и будет вам здоровье». «Пожертвуйте, а не то не видать вам загробного рая» и т.д. Авторы подобных способов манипуляции, как правило, прибегали к убеждению с помощью противопоставления: здоровье—болезнь, красота—уродство, святость—греховность, рай—ад. Причем в качестве информации предлагается только одна альтернатива: разумеется, красота, здоровье или рай.

Такой прием-альтернатива, воплощенный во многих древнерусских литографиях, народных и лубочных картинках, допускал только одну линию поведения, не оставляя человеку выбора.

Один и тот же способ манипуляции спустя некоторое время теряет свою прежнюю эффективность. Настал момент, когда угрозы адом, Божьей карой или уродством на простой народ уже не действовали. Разумеется, вскоре были найдены новые способы манипулирования, главным из которых стала ложь.

Саму по себе ложь вряд ли можно назвать манипуляцией. Ложная информация может не воздействовать на интересы человека и не побуждать его к действию, в частности покупке рекламируемого продукта, ложь превращается в манипуляцию только в том случае, если кто-то пытается использовать другого человека в целях собственной выгоды. Характерные признаки манипулятивной рекламы XIII-XX веков можно выделить следующие:

- активное обращение к потребителю, чаще всего на «ты»;
- «упаковка» содержания рекламы в односложные предложения;
- отсутствие рациональных аргументов, оценивающих достоинство рекламируемого продукта.

Разрабатывались стратегия и тактика. Стратегия определяла необходимую информацию о товаре, которую нужно было донести потребителю. Тактика была способом реализации этой стратегии. Причем иногда вполне истинная информация доносилась несоответствующими способами: некорректные формы подачи искажали достоинства товара. Стратегия практически любой рекламы отвечала на вопрос: «Что можно и нужно сказать о рекламируемом продукте или фирме?» Тактика выбирала способы воздействия: «Как донести эту информацию?», и очень часто не соответствовала стратегии самой рекламы.

Манипулятивная реклама Ра протяжении нескольких веков апеллировала не к логике, а к эмоциям. Попытки рационально понять информацию о рекламируемом товаре замещались внушением о том, что без него не просто не обойтись. Способы и методы внушения менялись соответственно социальному и историческому развитию общества.

Юродивые соответственно историческому развитию русского государства меняли свой облик и превращались вначале в балаганных зазывал, позже – в ряженых, для которых был характерен все тот же традиционный набор обманых приемов. Например, они могли объявить о полном аншлаге, в то

время когда в зрительном зале сидели два человека, выкрикивали достоинства товара, которых у них вообще не было. Главное средство манипулирования – ложь – строилось на «формуле пробуждения» -- императивных оборотах. Плюс к этому срабатывал всем нам хорошо известный инстинкт подражания: стоило откликнуться на призыв зазывалы одному, туда же тянуло второго, «вдруг» ловил себя на подобном желании третий...

Со времен правления Петра I юридические превращаются в добровольных, редко кем оплачиваемых разносчиков слухов, которые тоже были одним из способов манипулирования. «Сарафанное радио» стало первым примером запрещенной рекламы на Руси. Но попытки его запретить полностью оказались тщетными. Оно будет сопровождать еще несколько столетий спустя в той или иной форме, печатную государственную и частную рекламу, а некоторые государственные чиновники, деловые люди, творческие личности будут по-прежнему нанимать юристов и платить им деньги за распространение выгодных им слухов.

Сегодня основная психологическая функция рекламы – это возникновение у потенциального потребителя интереса к товару и сохранение его в течение определенного промежутка времени. Это время нужно потребителю для того, чтобы внутренне убедиться в том, что этот товар ему нужен. Привлечение интереса к товару не означает манипуляции сознанием и подсознанием потребителя. Интересная реклама заинтересовывает, а не заставляет, она вызывает положительные эмоции, а не внутреннее подсознательное сопротивление.

Манипулятивной же можно считать ту рекламу, которая вызывает у человека страх или тревогу за собственное здоровье, например жевательной резинки, которая освободит полость рта от сотни микробов. Подобная реклама имеет угрожающий контекст: если потребитель не будет пользоваться именно этой жевательной резинкой, кариеса ему не избежать.

Сегодня также широко распространены так называемые косвенные манипуляции, известные в НЛП как «пристройка сбоку»: программирование внутренних стереотипов человека, структурирование его намерений, желаний и отношений в интересах создателей рекламы. Подобные манипуляции разрушают внутренний мир потребителя, деформируют его психику. В качестве примера можно привести создание стереотипа мужественного «мачо», который закуривает сигарету, чтобы принять единственное верное решение, или женского дезодоранта, запах которого сворачивает на 180 градусов шею всем мужчинам.

Ощущение, что человеком манипулируют, у него появляется не сразу. Вначале возникает состояние неосознанного беспокойства, чувства, будто он делает что-то против своей воли. Даже если потребитель покупает рекламируемый товар, при всех его достоинствах у человека в душе остается неудовлетворение.

Психологически грамотная, позитивная реклама не разрушает психику и даже способствует формированию у потребителя позитивного мышления.

Позитивная реклама – это та реклама, которая относится к потребителю с уважением, соблюдает свои интересы не за счет психического здоровья потенциального покупателя.

Позитивная реклама – это непременно психологически грамотная реклама, которая привлекает внимание потребителя и сохраняет его, показывая реальные достоинства товара, его уникальность и необходимость с помощью знаний основ психологии восприятия, внимания, памяти и элементарных сведений о психологии личности.

Конечно, очень трудно привлекать внимание потребителя позитивными элементами. Психологам известно, что негативная информация оставляет в душе всегда более глубокий и стойкий след, чем позитивная. Но что происходит с потребителем и манипулятором потом? Погоня за сиюминутной материальной выгодой часто вытесняет из сознания даже очень профессиональных создателей рекламы этот вопрос.

Итак, искренность и честность, готовность к сотрудничеству, надежность и выполнение обещаний, дружелюбие и щедрость, оптимизм и уверенность в себе, формирование у потребителя положительного эмоционального отношения как к самой рекламе, так и положительного образа товара – вот основные характеристики мышления, которым сопутствует позитивная реклама.

В.Д.Балин

СОСТАВ И СТРУКТУРА КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГИИ

Категориальный строй общей психологии не устоялся. Мало того, что нет однозначного мнения относительно состава категорий, не решен вопрос и относительно структуры их совокупности, иерархии в ней. В то же время иерархизация категорий делает более обозримым и их состав.

Экспериментальное исследование категориального строя психологии. Для того чтобы найти подход к решению обозначенной проблемы, был проведен опрос [Балин В.Д.2005]. Мы исходили из того, что в сознании квалифицированных психологов представление о соотношении категорий имеется, надо только правильно задать вопрос, не навязывая явно или неявно своей точки зрения. Были опрошены 23 человека: 17 докторов наук и 6 докторантов, 13 мужчин и 10 женщин. В предлагаемом опросном листе были приведены 25 наиболее известных категорий. Испытуемого просили проранжировать их по степени важности для психологии (1 ранг — наиболее важная, 25 — наименее важная). В затруднительных случаях можно было пользоваться вспомогательными критериями — степенью общности категории. Других инструкций намеренно не давалось. Полученные данные были обработаны с помощью корреляционного и факторного анализа. Использовался метод максимального корреляционного пути Л.К. Выханду. Анализировались первичные статистики. Ниже приведен список категорий в соответствии с тем местом, которое они занимают в сознании «усредненного испытуемого». Средний ранг для каждой категории при этом следующий: **1.** Сознание — 5,48 (5,73); **2.** Личность — 6,52 (6,67); **3.** Развитие — 6,65 (5,93); **4.** Образ — 7,04 (6,14); **5.** Психическое — 7,87 (8,06); **6.** Активность — 8,26 (5,24); **7.** Мотив — 8,57 (6,24); **8.** Целое — 8,61 (7,6); **9.** Отношение — 8,71 (6,94); **10.** Состояние — 9,26 (7,43); **11.** Деятельность — 9,48 (7,64); **12.** Регуляция — 9,57 (6,73); **13.** Взаимодействие — 9,7 (6,75); **14.** Самоорганизация — 9,78 (6,49); **15.** Общение — 10,17 (6,42); **16.** Процесс — 10,22 (7,7); **17,5.** Отражение — 10,26 (6,62) и Свойство — 10,26 (7,03); **19.** Переживание — 10,7 (6,9); **20.** Пространство—время — 11,43 (8,37); **21.** Психогенез — 11,48 (8,15); **22.** Понятие — 12,04 (7,66); **23.** Тип — 14,48 (7,29); **24.** Норма — 15,78 (7,47); **25.** Мера — 15,96 (7,55). После названия категории указан ее средний ранг, в скобках дано стандартное отклонение.

Все корреляции между критериями положительные. Исключение составляет отрицательная корреляция ($r = -0,51$; $P \leq 0,05$) между категориями «отношение» и «пространство—время»: тот, кто считает более важной категорию «отношение», тем самым менее важной считает «пространство—время».

Выделялись 4 фактора. Фактор I до ротации был проинтерпретирован как *нормативность*, так как в него вошли категории «норма», «мера», «тип», «регуляция», «состояние», II и IV проинтерпретировать не удалось. В фактор III вошла только категория «*процесс*». Так он и был назван. В фактор I после ротации вошли категории «психическое», «взаимодействие», «целое», «самоорганизация» и «психогенез». Фактор обозначен как «*психогенез*». В фактор II вошли категории «деятельность», «мотив», «личность», «общение». Он обозначен как «*активность личности*». В фактор III вошли категории «понятие», «тип», «состояние», «процесс». Видимо, это фактор «*традиционные категории*». В IV фактор вошли категории «развитие» с плюсом и «отражение» с минусом. Видимо, это все же фактор «*развитие*».

Интересные результаты дал метод Л.К. Выханду. Он выявил такие узловые категории (системообразующие факторы), как «состояние», «норма», «взаимодействие», «развитие», «общение».

Как видно, предложенные категории не равноценны. Менее общие группируются в семантическом пространстве, связанном с понятиями «норма», «состояние», «взаимодействие», «психическое», «общение», «деятельность», «нормативность», «психогенез», «личность». Обращает на себя внимание то обстоятельство, что категории «сознание» большинство опрошенных дали первые места, в результате чего она оказалась на 1-й позиции. Тем не менее, она не вошла ни в один фактор, а в цепочке максимального корреляционного пути оказалась связанной только с категорией «регуляция».

Полученная схема иерархизации общепсихологических категорий не «стыкуется» со схемой «базисные категории — метапсихологические категории», предлагаемой в работах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [1998, 2000]. Возможно, что между базисными и метапсихологическими категориями следует поместить промежуточный слой — макропсихологические категории. Должен быть также слой более частных категорий, нежели «базисные». С учетом вышесказанного, а также имея в виду литературные данные, можно структуру психологических категорий представить таким образом.

Структура категорий психологии.

Первый уровень. *Метапсихологические категории*, связывающие психологию со смежными дисциплинами. Сюда относят обычно *личность, деятельность, общение*.

Второй уровень. Макропсихологические категории, объем значения которых (согласно К.К. Платонову) совпадает с объемом психологической науки. Это категории *образа, действия, мотива, отношения, переживания* [Платонов К.К., 1982, Петровский А.В., Ярошевский М.Г. 1998, 2000]. Другими словами, макропсихологические категории это такие категории, которые К.К. Платонов называет базисными. А базисными следует назвать категории следующего уровня.

Третий уровень. Базисные категории психологии — являющиеся (согласно К.К. Платонову) категориями только в случае рассмотрения их в определенной совокупности, исчерпывающе совпадающей с объемом и содержанием той или иной общепсихологической категории. Можно выделить такие группы:

а) *память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства и воля*, понимаемые как формы отражения, соответствующие в своей совокупности общепсихологической категории **формы психического отражения**;

б) психические *процессы, психические состояния и свойства личности* в совокупности характеризующие категорию **психические явления**;

в) *переживание, познание и отношение*, в совокупности образующие категорию **сознание**;

г) *направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности*, в своей совокупности определяющие категорию **личность**;

д) *действие, цель, мотив, психический акт*, определяющие категорию **деятельность**;

е) *созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики*, входящие в категорию **психическое развитие**.

Четвертый уровень. Частные психологические категории. Сюда следует отнести категории, в совокупности составляющие базисные: память, эмоции, мышление, направленность, и т.п.

Микроанализ психологических категорий.

Для того, чтобы лучше понять роль и значение каждой категории, следует провести логический анализ каждой из них. Предлагается такая схема анализа: 1) Определение. 2) Основное содержание. Аспекты. 3) Функции. 4) Структура и состав. 5) Связь с другими категориями. 6) Связь с психическими явлениями. Рассмотрим несколько примеров.

Общение. 1) *Определение.* Многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый мотивами совместной деятельности [Петровский А.В., Ярошевский М.Г. 1998, 2000]. 2) *Основное содержание. Аспекты:* обмен информацией, межличностное взаимодействие, понимание. 3) *Функции:* информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная. 4) *Структура:* субъекты общения, средства общения, потребности, мотивация и цели общения, способы взаимодействия, взаимовлияние и отражение влияний в процессе общения, результаты общения [Парыгин Б.Д. 2003]. 5) *Связь с другими категориями:* личность, деятельность, общность. 6) *Связь с психическими явлениями:* устанавливается через более частные категории: общение — деятельность — процессы; общение — личность — свойства. Связи многозначные, и выйти можно на любой психический процесс.

Образ. 1) *Определение.* Субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. М., 1990]. 2) *Аспекты:* соотношение сенсорного и умственного, образа и действия, образа и слова (языка), образа и информации, образа и мышления. Проблема целостности, проблема идеального. 3) *Функции:* познавательная (отражательная, моделирующая), регулятивная, номинативная (обозначение предметов и явлений), интегративная, акцентуирующая (расставляет акценты в отражаемой реальности). 4) *Структура:* субъект — носитель образа. Средства и способы построения образа. Образ как процесс. Образ как результат. Виды. 5) *Связь с другими категориями:* действие, целостность. 6) *Связь с психическими явлениями:* речь, сенсорные процессы, мышление.

Действие. 1) *Определение.* Элемент деятельности, в процессе которого достигается элементарная (т. е. не разложимая на более простые) цель [Платонов К.К. 1982.]. 2.) *Аспекты:* действие и образ, действие и сознание, действие и общение, действие и организм. Действие и деятельность. 3) *Функции:* регуляционная, коммуникативная, интегративная. 4) *Структура:* цель—мотив—способ—результат. 5) *Связь с другими категориями:* образ, мотив, отношение, личность. 6) *Связь с психическими явлениями:* процессы, состояния, свойства.

По этой же схеме следует проанализировать и все остальные категории, что поможет их иерархизировать. Логический анализ можно проводить параллельно с экспериментальным исследованием общепсихологических категорий.

Денис Бездольный

Специфика копинг-стрессовой поведенческой стратегии в кризисном состоянии.

Развитие и становление личности – это многоплановый, сложный, противоречивый процесс, затрагивающий все компоненты личности и представляющий собой смену стабильных и критических периодов, которые являются естественным условием и движущей силой развития индивидуальности, собственной самости. Кризисные состояния могут возникнуть на любом этапе жизнедеятельности человека. Проблема возрастных кризисов актуальна тем, что она затрагивает практически любую личность.

В социологических исследованиях Латвии можно заметить, что примерно 8% латвийских жителей думают о самоубийстве, и 2% жителей пытались совершить суицид. Несмотря на то, что за последние годы количество совершенных самоубийств уменьшилось, Латвия находится на четвертом месте после Литвы, России и Беларуси по совершенным суицидам на 100 000 жителей.

Стресс, апатия, депрессия, страхи, потеря смысла жизни - все эти проявления кризиса влияют на жизнедеятельность человека. Примерно, начиная с 35 лет, человек проходит через период критической самооценки: взвешиваются результаты собственной реализации; анализируется аутентичность образа жизни; решаются проблемы морали; человек часто проходит через неудовлетворенность партнерскими отношениями, беспокойство о подрастающих детях и недовольство уровнем карьерного роста.

Стрессы на этой почве в их совокупности приводят к психологической и эмоциональной напряженности, поэтому кризис — это всегда вызов для личности. Он является испытанием, в то же самое время, успешное его преодоление является жизненно важной задачей для человека, а результатом его разрешения часто становится появление эффективных новообразований.

На данном этапе развития психологии существует огромное количество предлагаемых психологических методов разрешения кризисных состояний. Концептуальные различия, существующие в различных подходах психологической помощи, позволяют, с одной стороны, сделать выбор среди многообразия видов психологической помощи, а с другой стороны, задуматься о целесообразности и эффективности того, или иного метода. Онтопсихологическое направление является одним из подходов психологической помощи в кризисном состоянии, которым можно воспользоваться.

Необходимость исследования специфики поведения человека, находящегося в кризисном состоянии, который ориентирован и не ориентирован на онтопсихологию, обосновывается тем, что исследований в данной области в Латвии не проводилось, таким образом, возможности онтопсихологии в выходе из кризисного состояния не достаточно исследованы и раскрыты.

Латвийскими психологами на данном этапе развития психологии не разработаны методики, позволяющие определить кризисное состояние и раскрыть специфику этого феномена, поэтому для определения наличия кризисного состояния была создана методика, включающая в себя 21 вопрос.

Анализируя теоретическую базу, посвященную кризисным состояниям личности, было выделено несколько параметров, относящихся к кризисным состояниям, которые использовались в разработке методики: кризисное состояние затрагивает семейные, интимно-личностные отношения, возникают межличностные конфликты; возникают соматические изменения, физические недомогания; переосмысление собственного существования, смена ценностей; возникает ощущение несправедливости жизни и враждебности окружающих, чувство отчаяния, неуверенность в себе, чувство одиночества, страх, изменение системы ценностей, неадекватность реакций, повышенная тревожность; важным становится возможность творческой, профессиональной продуктивности, а также вклад в воспитание следующего поколения; зарождается чувство беспокойства по поводу своего профессионального роста.

В обработки данных методики «Определение кризисного состояния» использовался факторный анализ. Также были проведены корреляционные связи между методиками, которые использовались в исследовании.

Результаты произведенной корреляции показывают, что между наличием кризисного состояния и копинг-стратегией избегания существует значимая взаимосвязь, а также между наличием кризисного состояния и копинг-стратегией отвлечения и копинг-стратегией социального отвлечения. Те индивиды, которые выбирают копинг-стратегию отвлечения, как правило, используют и копинг-стратегию избегания. Те индивиды, которые используют копинг-стратегию решения задач не выбирают копинг-стратегию «эмоции», что говорит о том, что данные стратегии вместе не применяются. Между наличием кризисного состояния и копинг-стратегиями «эмоции» и «решение задач» нет значимой взаимосвязи. Индивиды, использующие копинг-стратегию «решение задач», не применяют копинг-стратегию избегания, отвлечения и социального отвлечения. Не взаимосвязаны между собой копинг-стратегии «эмоции» и копинг-стратегии избегания, отвлечения и социального отвлечения, что говорит о том, что люди, ориентированные на решение задач в кризисном состоянии, не выбирают стратегию социального отвлечения и избегания.

Применение копинг-стратегии «разрешения задач» в кризисных состояниях существенно отличается, что свидетельствует о том, что люди, ориентированные на онтопсихологию, чаще используют данную стратегию, сравнивая с людьми, которые не ориентированы на онтопсихологию.

Наличие копинг-стратегии «Эмоции» и копинг-стратегии «Избегания» также отличается: в группе с онтопсихологической ориентацией данная стратегия реже встречается, сравнивая с группой, не ориентированную на онтопсихологию. Использование копинг-стратегий отвлечения и социального отвлечения существенно не отличается у двух групп респондентов: ориентированных и не ориентированных на онтопсихологию.

Дополнительно рассматривались гендерные отличия в наличие кризисных состояний и в выборе копинг-стратегий. Таким образом, у мужчин и женщин не наблюдается значимая взаимосвязь в наличие кризисных состояний и в выборе копинг-стратегий.

Исходя из проведенного анализа эмпирических данных, можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтвердилась: в кризисном состоянии у людей, ориентированных на онтопсихологию, доминирующая копинг-стрессовая поведенческая стратегия направлена на решение задач, тогда как у людей, которые не ориентированы на онтопсихологию, данная стратегия направлена на эмоции и избегание.

Результаты исследования, проведенного автором, могут быть использованы при выборе определенного метода психологии как способа разрешения кризисного состояния. В научном плане подтверждаются возможности онтопсихологического направления как способа разрешения кризиса.

Л. А. Безниско

ИМИДЖ В СТРУКТУРЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

За последние годы в психологии появилось немало новых терминов, продиктованных науке особенностями времени, социально-психологическими и экономическими условиями жизнедеятельности нашего общества. Сказанное относится к изучаемым нами понятиям: «имидж», которое последнее десятилетие все чаще стало употребляться в российском лексиконе и «экономическое поведение», изучение которого приобретает особую актуальность.

В настоящее время в отечественной психологической литературе и в практике эти термины интерпретируются очень неоднозначно, иногда настолько широко, что некоторые формы их употребления противоречат друг другу. Поэтому, перед тем, как соединить представления о рассматриваемых феноменах в одну концепцию, необходимо сначала уточнить их содержание по отдельности.

Начнем с «экономического поведения», его трактуют по-разному:

- как психологическое управление организацией (Ю. М. Забродин) [16];
- как широкий круг проявлений активности субъекта в экономическом мире (В. П. Поздняков) [5];
- как деятельность хозяйствующего субъекта (О. С. Дейнека) [6];
- даже как стратегию взаимодействия экономического человека с налоговой системой (И. И. Огородникова) [5] и т. д.

Мы будем понимать «экономического поведения», исходя из теоретических положений диспозиционной концепции В. А. Ядова, т. к. она позволяет установить связи между социологическими, социально-психологическими и общепсихологическими подходами к изучению социального поведения личности [27]. Кратко эту концепцию можно представить в виде таблицы, строки которой содержат различные по сложности диспозиционные уровни поведения, а столбцы – их детерминанты и условия.

Таблица 1. Иерархическая организация структуры социального поведения.

Потребности субъекта	Уровни диспозиций	Виды поведения	Условия реализации данного уровня диспозиций
Высшие социальные потребности (самореализация, само-выражение)	Ценностные ориентации на цели жизнедеятельности и средства их достижения (мировоззрение и идеалы)	Жизненный план, проявление деятельности во всем ее объеме	Социально-экономические культурные и исторически обусловленные условия жизнедеятельности
Потребности в признании и уважении	Общая направленность интересов личности	Труд, последовательность поступков в определенной сфере деятельности	Сфера социальной производственной деятельности
Предметные потребности социального существования.	Социально фиксированные установки (аттитюды)	Последовательность поступков	Группы, коллективы, условия группового общения
Потребности физического существования	Элементарные фиксированные установки	Простейшие поведенческие акты	Быстро сменяющиеся друг друга предметные ситуации

Центральное понятие рассматриваемой теории – диспозиция – это состояние готовности человека к определенному действию, возникающее на стыке между потребностью и конкретными условиями ее реализации и закрепленное в личностной структуре на основе предшествующего опыта.

В. А. Ядов разграничивает понятия «деятельность» и «поведение». Он пишет: «Содержание деятельности – это процессы распределения, т. е. освоение предметного мира, и опредмечивания как творчества. Поведение человека – это форма деятельности, ее внешняя сторона. Поэтому одной и той же деятельности могут соответствовать разные формы и способы поведения, одно и то же поведение может рассматриваться как проявление деятельности разного содержания...» [28].

Отсюда, поведение, по Ядову, - это внешняя сторона деятельности, регулируемая функционированием диспозиционной системы [27].

Принимая взгляды В. А. Ядова и характеризуя поведение как «экономическое», мы в нашей работе будем рассматривать его в контексте условий существования современного общества и относительно руководителя. Это повышает актуальность нашего исследования, так как экономическая ситуация в стране требует новых подходов к управлению, тактикам организации, планирования и стимулирования деятельности людей, иных способов восприятия, переработки и использования информации.

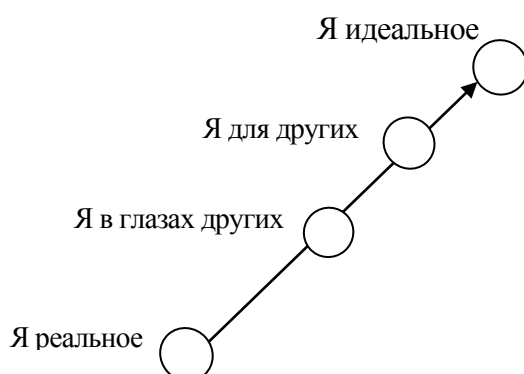
Из всего выше сказанного мы определяем экономическое поведение руководителя как внешнюю сторону его управленческой деятельности, осуществляемой в современных социально-экономических условиях и регулируемой функционированием диспозиционной системы личности.

Перед тем, как соединить в одну теорию два новых для науки понятия – «экономическое поведение» и «имидж», кратко представим наше собственное научное видение имиджа. Его мы обозначаем как структуру самосознания, сформированную в виде образа себя для других, т. е. представления индивида себя таким, каким он может быть и хочет быть для определенной социальной группы. В результате теоретического анализа, опираясь на теорию Р. Бернса, мы выяснили, что в образовании имиджа участвует еще три другие Я-образа:

- Я реальное, отражающее представление индивида о подлинном себе,
- Я-идеальное, выражающее то, каким хочет стать индивид,
- Я в глазах других, показывающее то, как видит себя индивида глазами определенной социальной группы [3].

Мы показали также, что рассматриваемые Я-образы должны располагаться на воображаемой оси сознания следующим образом:

Рисунок 1. Последовательность расположения Я-образов на оси сознания.



Из рисунка видно, что соединения Я-идеального и Я-реального, т. е. интеграция самосознания, происходит за счет сокращения расстояния между образами, находящимися посередине.

Теперь, когда мы определились в толковании обоих рассматриваемых феноменов, нам предстоит решить очень важную в теоретическом плане задачу - включить имидж в структуру экономического поведения, в основу которого мы положили диспозиционную систему, разработанную В. А. Ядовым и представленную в таблице № 1.

Подобно тому, как диспозиционная система имеет четыре, иерархически структурированных, уровня, имидж образован из четырех Я-образов, которые также можно расположить в порядке значимости для поведения в определенных условиях. Я- реальное практически не проявляется в социальных ситуациях, в них субъекту надо показать себя таким, каким его хочет видеть группа, т. е. раскрыть себя таким, каким он представляет себя в глазах данной группы («Я в глазах других»). Если в какой-либо сфере деятельности личные качества субъекта не соответствуют ее специфике, то он конструирует в своем сознании некоторый образ себя, который подходил бы под требуемые условия. Сказанное относится преимущественно к субъект-субъектным видам деятельности как наиболее сложно организованным, в осуществлении которых необходимо участвуют высшие психические процессы и механизмы, такие, как рефлексия, осознание, мышление, оценивание, атрибуция, идентификация и другие. Так, путем естественной саморегуляции, человек в своем сознании формирует образ себя для других, в нашем понимании, имидж, который он и стремится достичь, проявляя активность в какой-либо социальной сфере деятельности. Наконец, идеальное Я, включая в себя представления индивида о себе как носителя ценных в конкретном обществе качеств, соответствует высшему диспозиционному уровню, который состоит из ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения.

Таким образом, мы предположили, что каждому уровню диспозиционной системы В. А. Ядова соответствует некоторый Я-образ.

Если дальше следовать этой же логике, то подобно тому, как каждый уровень диспозиционной структуры формируется на основе определенных потребностей, так и каждому выделенный нами Я-образ можно сопоставить с аналогичными потребностями.

В итоге, получаем следующую картину. Я-реальное, находящееся на первом диспозиционном уровне элементарных фиксированных установок и проявляющееся в простейших, быстро сменяющихся друг друга ситуациях, актуализируется посредством потребностей физического существования. Я-зеркальное условно располагается на втором уровне диспозиционной системы, выражается в условиях психологического общения и определяется предметными социальными потребностями, связанными с включением индивида в группы. Имидж как образ себя для других необходим человеку, если он вовлечен в какую-либо социальную сферу деятельности. Он соответствует третьему уровню диспозиционной системы, включающему общую направленность интересов личности. На этом уровне действуют потребности признания и уважения. Наконец, идеальное Я функционирует на уровне идеалов и мировоззрений, которые отвечают высшим социальным потребностям в саморазвитии и самовыражении.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Индивид ведет себя в соответствии с такими представлениями о себе (Я-образами), которые отвечают как его актуализированным потребностям, так и конкретным условиям их удовлетворения.
2. Содержание Я-образов, формирующихся в сознании индивида (Я-идеального, Я-реального, Я-для других и Я-в глазах других), зависит от норм и ценностей конкретных социальных групп, к которым он принадлежит, основной сферы деятельности, в которую он включен, а также от социально-психологических и экономических особенностей общества, в котором он живет.
3. Подобно тому, как устойчивость диспозиционной системы обеспечивается ее высшими уровнями, так и стабильность личности обеспечивается когнитивными компонентами ее идеального Я. При нарушении последних (что может происходить за счет изменения социально-психологических условий, в которых находится индивид) возникает внутрличностный конфликт, вызванный переоценкой ценностей.
4. Интеграции самосознания (совпадение содержания выделенных нами Я-образов) возможна лишь в том случае, если у индивида актуализированы потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.
5. Подобно тому, как границы между диспозиционными образованиями разной степени общности не являются определенными, также и структуры, участвующие в образовании имиджа не являются резко очерченными и могут быть взаимопереходящими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белобрагин В.Я. Региональная экономика: проблема качества. Москва АСМС, 2001г. — 284 с.
2. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онтогенеза: Автореф. канд. психол. наук – Новороссийск, 2000 г., 25 с.
3. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание. М.: «Прогресс», 1986 г. 422 с.
4. Большой толковый словарь русского языка. СПб, 1998 г., 902 с.
5. Гончарук В.А Развитие предприятия. Локальные цели и системный подход. // itbcons@cityline.ru из материалов сайта <http://www.user.cityline.ru/~itbcons>.
6. Дейнека О. С. Экономическая психология: Учеб. Пособие. – СПб.: Изд-во С. –Петербур. ун-та, 2000. – 160 с.
7. Диянова З.В., Щеголева Т.М. Самосознание личности. Иркутск, 1998 г., 85 с.
8. Емельянов Е. Н., Поварницына С. Е. Психология бизнеса. М.: «Армада», 1998 г., 86 с.
9. Козлов В. В. Интегративная психология. Теория и психотехника. Методическое пособие. Ярославль, 2004 г., 129 с.
10. Козлов В.В. Интегративная психология. Минск, 2003 г. (http://82.116.12.40/book/book7/book7_t.html)
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975 г., 304 с.

12. Началджян А.А. Социально-психическая адаптация. Ереван, 1988 г., 86 с.
13. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. Москва, 1998 г., 164 с.
14. Новиков В. В. О феноменологии психосоциальных представлений в социальной психологии 21 века. Ярославль, 1999 г., 40 с.
15. Новиков В. В. Социальная психология и экономика. Избранные произведения в 11 томах. Т. 11. Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2005г., 382 с.
16. Новиков В. В., Забродин Ю. М. Психологическое управление организацией. М.:1991 г.- 245 с.
17. Перельгина Е.Б. Механизмы функционирования имиджа как феномена интерсубъектного взаимодействия. М., 2003г. 95 с.
18. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2002 г., - 223 с.
19. Почепцов Г. Г. Профессия имиджмейкер. Киев, 2001 г., 256 с.
20. Семенов А. К., Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса. 2-е изд. М., 2000 г., 95 с.
21. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983 г., 102 с.
22. Федоркина А. П., Ромашкина Р. Ф. Проблемы имиджа в контексте социального психоанализа // Имидж госслужбы. М., 1996.
23. Хьелл Л.А. Зиглер Д.Дж. Теории личности. Санкт-Петербург, 2001 г., 658 с.
24. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.; Наука, 1977г. - 144 с..
25. Хозиков В. И. Информационное оружие. Москва, Олимпа-пресс, 2003 г., 480 с. - 230 с.
26. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России 1995 г. № 3-4, С. 158-181
27. Ядов В.А. Социальные идентификации личности в условиях быстрых социальных перемен / Социальная идентификация личности. М., 1994, КН.2.-С.123-146.
28. Яковлев И. Паблик рилейшнз в организациях. СПб, 1995г. 132 с.

М.А.Белугина

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ.

В современной России для определения перспектив развития общества, прогнозирования социально-экономических изменений важно изучить вариативность моделей проектирования будущего человеком. Необходимо понимать, каким образом личность планирует свой жизненный путь в соответствии со своими психологическими особенностями и уникальным жизненным опытом, как построение жизненного пути связано с общественными стереотипами.

Говоря о жизненных стратегиях личности в первую очередь необходимо отметить специфику подхода к самому понятию «стратегия жизни».

Чаще всего это понятие сужают до описания жизненных программ, жизненных планов, сценариев будущего. То есть анализу подвергают событийную картину будущего, временные рамки планирования, ценностное отношение к действительности. А реальная мыслительная стратегическая деятельность не рассматривается.

В современных исследованиях Созонтова А.Е., Деминой И.А., и других понятие жизненных стратегий личности тесно связано с планированием субъективной картины жизненного пути, представляющей собой психический образ. В нем отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути: ее временные рамки, степень насыщенности событиями в близкой и дальней перспективе, их причинно-следственные и целе-средственные связи, а также ориентация личности на определенные базовые ценности.

Однако, по мнению Нюттена Ж., укороченная или удлиненная временная перспектива может быть связана не с личностными особенностями, а с социально-экономическими условиями общества, с факторами культуры. Так, например, укороченная временная перспектива будет наблюдаться у людей, живущих в неблагоприятных социально-экономических условиях, для них – будущее является неопределенным, его нельзя предугадать, так как влияет много случайных и неожиданных событий.

Также при прогнозировании реального поведения большое значение будет иметь изучение жизненного опыта человека, анализ тех стратегий, которыми он пользовался ранее в значимых

жизненных ситуациях. Согласно мнению Резника Ю.М. и Смирнова Е.А., жизненная практика личности означает сознательное формирование будущего, а также обеспечивает построение стратегии жизни. То есть, необходимо проанализировать субъективно важные события жизни личности и определить, каким образом он строил в них свое поведение.

На наш взгляд, данные характеристики не могут в полной мере описать жизненную стратегию, так как этот идеальный план личности не обязательно будет реализован в ожидаемых человеком условиях, поскольку сценарий не может учесть всех объективных изменений. Реальное поведение отличается от планируемого, так как личность попадает в неожиданные для себя условия и действует спонтанно, опираясь на некие базовые стратегии поведения. Данные базовые стратегии – особые поведенческие синдромы, когда актуализируются адаптивные механизмы психической саморегуляции. Выявить такие синдромы поведения можно, изучив действия человека в его прошлом опыте, и, посмотрев, как он будет реагировать в значимой ситуации «здесь и сейчас».

Для того чтобы построить конечную систему вариантов жизненных стилей личности, нужно объединить идеальное планирование человека перспективы будущего с его поведенческими стратегиями в значимых ситуациях.

Реальная жизненная стратегия должна быть согласована с психологическими особенностями личности, тесно связана с имеющимся жизненным опытом, соответственно изучение необходимо вести комплексное, опираясь на различные методы исследования.

По мнению, Кроника А.А. одним из удобных психотехнических приемов является каузометрия – методика психологического анализа, самоанализа и конструирования человеком картины жизненного пути, своего прошлого, настоящего и возможного будущего. Такой автобиографический анализ, при котором ситуацией становится весь жизненный путь человека – это по своей психологической природе специально организованный процесс объективации. Человек задумывается над собственной жизнью и строит теоретический идеальный план своего возможного будущего. Кроме того, благодаря этой методике мы имеем возможность выявить, какими стратегиями поведения пользовался индивид в прошлом в значимых жизненных ситуациях.

Не менее эффективным методом исследования жизненных стратегий является ролевая игра, позволяющая воспроизвести в реальности важное жизненное событие, требующее немедленных действий человека. Такой метод продемонстрирует базовые стратегии поведения личности.

Чтобы построить психологические портреты людей, носителей различных типов жизненных стратегий, необходимо отследить такие их личностные черты, как активность-пассивность, локус контроля, интровертизм-экстравертизм. Для этого нам будут полезны различные многофакторные опросники, с соответствующими измерительными шкалами.

Таким образом, чтобы исследовать встречающиеся в обществе типы жизненных стратегий личности, необходимо проанализировать, как люди с характерными личностными особенностями планируют перспективу собственного будущего, насколько далеко простираются их планы во времени и насыщены ли они событиями, а также выявить значимые жизненные ситуации и изучить, как личность действует в них.

Если нам удастся решить данную комплексную задачу, то, зная личностные особенности человека и его биографические данные, можно будет прогнозировать развитие перспективы его будущего и поведение личности в значимой жизненной ситуации.

Т.А. Богданова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО "ВЫГОРАНИЯ" У СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Специфика профессиональной деятельности сотрудников уголовно – исполнительной системы изучена недостаточно: не прояснена связь между личностными особенностями сотрудников и условиями службы, их подверженность «синдрому выгорания». Вместе с тем совершенно очевидно, что постоянное общение с преступниками, воздействие отрицательных эмоций, значительные психологические перегрузки оказывают существенное психотравмирующее влияние на сотрудников пенитенциарных учреждений и могут приводить к профессиональному «выгоранию». Феномен «выгорания» считается неотъемлемой частью профессиональной деятельности тех специалистов, которые в своей работе имеют дело с негативными переживаниями людей и оказываются лично вовлеченными в них. Существуют специфические факторы, приводящие к профессиональному «выгоранию» сотрудников УИС. Опасность - это постоянно действующий стрессор в деятельности сотрудников УИС. Даже придя домой, они находятся в постоянном напряжении, подсознательно ожидая экстренного вызова. Осознание сотрудниками повышенной виктимности своего труда,

вероятности агрессивного нападения осужденных, содержащихся под стражей, может играть роль психотравмирующего фактора.

По данным исследователей, пик роста профессионального выгорания представителей социэкономической сферы приходится на шестой – седьмой год работы. С целью выявления признаков психического «выгорания» у сотрудников пенитенциарных учреждений мы исследовали две группы офицеров УИС с разным стажем: второго и шестого года службы, используя опросник психического «выгорания» А.А. Рукавишникова. Итоговым баллом Индекса Психического Выгорания (ИПВ) явилась сумма баллов по шкалам Психоэмоционального истощения (ПИ), Личностного отдаления (ЛО), Профессиональной мотивации (ПМ).

Средние величины показателей по трем шкалам опросника психического «выгорания» А. А. Рукавишникова.

Шкалы опросника	Вся выборка N - 52	Молодые сотрудники N-26	Сотрудники с опытом N- 26	Достоверность различий по U –критерию Манна - Уитни
Шк. ПИ	5,8	2,2	9,5	P<0.01
Шк. ЛО	5,8	2,4	9,2	P<0.01
Шк. ПМ	5,7	2,0	9,8	P<0.01
Шк. ИПВ	5,7	2,3	10,5	P<0.01

Из таблицы видно, что все показатели синдрома психического «выгорания» более выражены на значимом уровне (P<0.01) в группе сотрудников с шестилетним опытом служебной деятельности.

Работа в морально тяжелых условиях, при минимуме положительных эмоций, с людьми, обреченными на несвободу, приводит к чувству усталости, опустошенности, депрессивного настроения (P<0.01). Сижается мотивация, интерес к работе, стремление к самосовершенствованию (P<0.01). Появляется раздражительность, грубость в общении с окружающими людьми, снижается чувство эмоциональной отзывчивости, сопереживания, усиливается чувство подозрительности к окружающим (P<0.01). Как признаются сотрудники: "Иногда мы смотрим на людей, как на потенциальных преступников».

В отличие от опытных молодые сотрудники полны энергии, активны в контактах с окружающими людьми, нацелены на решение проблем, возникающих у осужденных. Они заинтересованы в результатах своего труда, характеризуются оптимизмом и положительным отношением к окружающим людям. Свою профессию и собственный вклад в нее оценивают положительно. На вопрос анкеты «Что на Ваш взгляд изменилось в Вашем характере по прошествии срока службы?» молодые сотрудники, в основном, отметили положительные изменения в своем характере: «Стал более ответственным, целеустремленным, внимательным».

Возникает вопрос: "Зависит ли выраженность синдрома психического «выгорания» только от опыта служебной деятельности? Какова роль индивидуально – личностных качеств сотрудников в возникновении синдрома психического «выгорания»?"

Для исследования этого вопроса общая выборка была разделена на две группы: в первую группу были отобраны сотрудники (19,2%), обладающие личностными особенностями, соответствующими требованиям профессии. Во вторую группу - сотрудники (25%) с личностным профилем, минимально соответствующим требованиям профессии. Далее при помощи U- критерия Манна-Уитни проводилась оценка различий по выраженности синдрома психического «выгорания» между 1 и 2 группой.

Средние величины показателей выраженности синдрома психического «выгорания» в двух исследуемых группах.

Группы.	Психоэмоциональное истощение.	Личностное отдаление.	Профессиональная мотивация.	Индекс психического выгорания
Вся выборка (N – 23)	6,9	6,3	6,0	19,3
1 группа. (N- 10)	4,0	2,8	1,6	8,4

2 группа (N- 13)	9,1	9,0	9,4	27,6
Достоверно сть различий	$P \leq 0,01$	$P \leq 0,01$	$P \leq 0,01$	$P \leq 0,01$

Показатели выраженности синдрома психического «выгорания» испытуемых 2 группы по методике А.А. Рукавишникова значительно превышают показатели испытуемых 1 группы ($P \leq 0,01$). Следовательно, сотрудники, по своим личностным особенностям минимально соответствующие требованиям, предъявляемым к данной профессии, являются самой незащищенной группой и наиболее подвержены синдрому психического «выгорания».

А.И. Бондаренко

Отрицательные психические состояния и гендерная идентичность личности

Проблема намеренного управления физическим и психическим состоянием организма человека давно заинтересовала ученых и остается актуальной по сей день. Ароматерапия, телесно-ориентированные техники (в том числе, массаж), молитва, йога, медитация – всё это способы, которыми люди борются со стрессом, тревогой, напряжением. Они появляются в религии, спорте, медицине, и все они могли бы войти в арсенал психологии как способы саморегуляции.

Мы предполагаем, что при наличии универсальных способов саморегуляции, каждый тип гендерной идентичности располагает и специфическим репертуаром регуляторных приемов. Своей «сверхзадачей» мы видим: *расширить набор способов регуляции своего состояния за счет неспецифичных для отдельных типов гендерной идентичности техник.*

Безусловная научная значимость подобных исследований состоит в анализе теоретически необоснованных, но работающих на практике гендерно специфических способов саморегуляции. Кроме того, под грифом гендерных исследований часто изучаются половые различия (в том числе и в психологии психических состояний, и в психологии саморегуляции). Нам же более интересным и логичным кажется исследование указанных феноменов в свете типов гендерной идентичности.

Понятие «гендер» в отличие от чисто биологического понятия «пол» определяет социальные, культурные и психологические аспекты, которые формируют черты, нормы поведения, стереотипы для мужчин и женщин. Определяя понятие «гендерной идентичности» как базовой структуры социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе (при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует), мы выделяем 4 типа гендерной идентичности: маскулинный, феминный, андрогинный и недифференцированный.

В 2003-2004 гг. нами было проведено исследование с целью выявления взаимосвязи между гендерной идентичностью личности и спецификой регуляции отрицательных психических состояний. Одним из важных аспектов нашего исследования было решение задачи: *определить достоверные различия во встречаемости отрицательных психических состояний у разных гендерных групп испытуемых.*

В известных нам более ранних исследованиях [исследования казанской группы ученых под руководством А.О. Прохорова – см. 1, 2, 3, 4, 5] различий по встречаемости, переживанию и регуляции психических состояний у мужчин и женщин не учитывался фактор гендерной идентичности.

В классификации психических состояний мы придерживаемся подхода казанской школы – разделение психических состояний по уровням психической активности на:

1. Относительно равновесные, устойчивые состояния, имеющий средний (оптимальный) уровень психической активности: оптимальность проявляется в эффективном, предсказуемом поведении, длительной продуктивной деятельности, а также комфортности переживаний;
2. И неравновесные, неустойчивые состояния, характеризующиеся более высоким или низким уровнем активности.

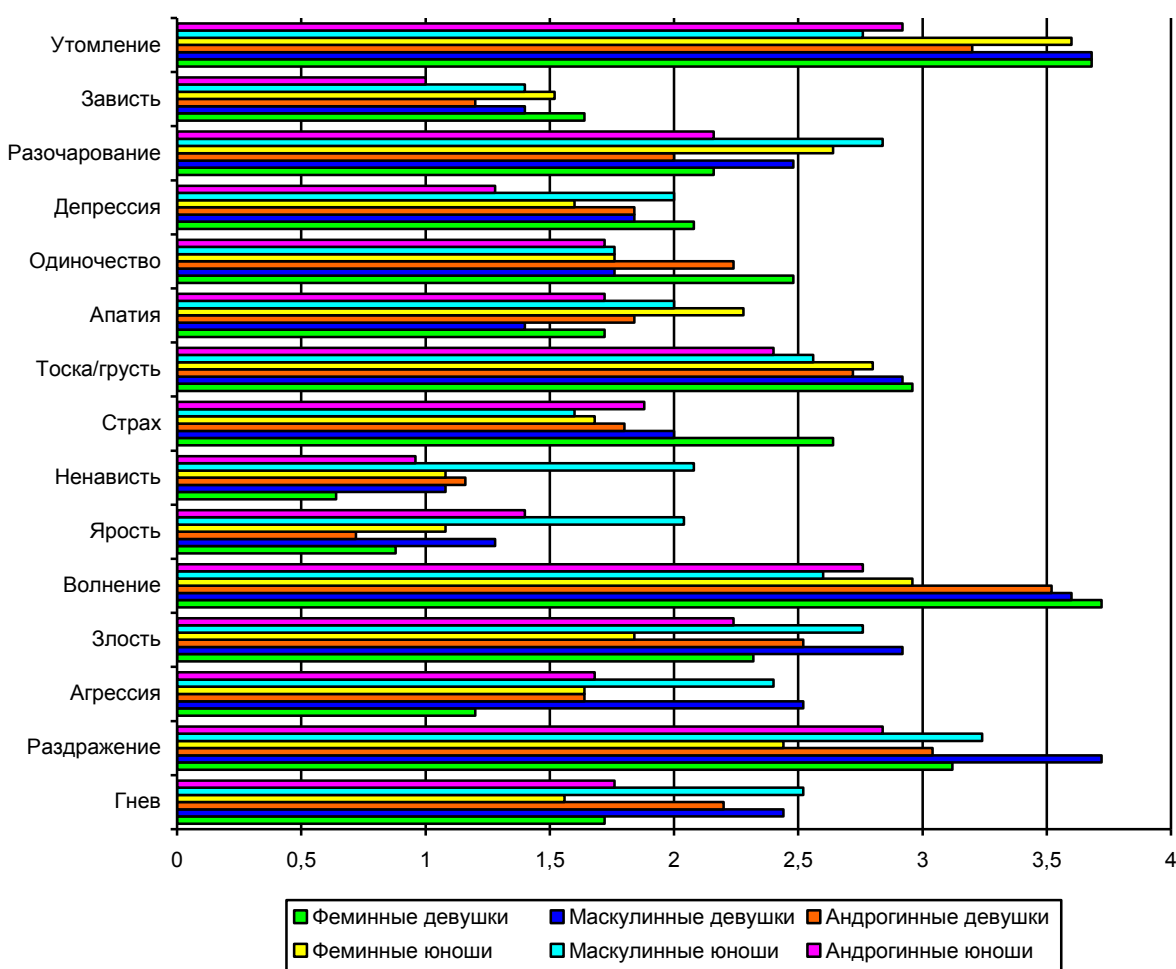
В соответствии с задачами нашего исследования мы изучали негативные психические состояния – это группа отрицательно окрашенных неравновесных состояний, причем в опросные листы мы включили 7 состояний, характеризующиеся высоким уровнем активности (гнев, раздражение, злость, волнение, ярость, ненависть, страх), и столько же состояний низкого уровня активности (тоска/грусть, апатия, одиночество, депрессия, разочарование, зависть, утомление).

Для определения гендерных характеристик личности была использована методика «МиФ» – мы использовали в нашем исследовании только шкалу «Я-реальное» («На самом деле я ...»). С помощью неё определялся тип гендерной идентичности. В соответствии с полом и типом гендерной идентичности была сформирована выборка – 6 равных по численности групп (по 25 человек). Исследование проводилось на студентах высших и средних специальных учебных заведений г. Ярославля в возрасте от 18 до 30 лет.

Для исследования частоты возникновения отрицательных психических состояний нами была разработана анкета «Отрицательные психические состояния», в которой испытуемым предлагалось оценить частоту возникновения у себя 14 указанных выше негативных психических состояний разного уровня психической активности.

Встречаемость негативных психических состояний анализировалась с помощью вычисления среднего значения и представлена на диаграмме. Достоверность различий определялась на 5-типроцентном уровне значимости с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Средние значения встречаемости негативных психических состояний для групп испытуемых с разными типами гендерной идентичности.



Остановимся на различиях, полученных по встречаемости отрицательных психических состояний:

- «Половые» различия ярко выражены во встречаемости следующих состояний: *тоска/грусть, одиночество, волнение, зависть* (чаще у феминных девушек). Это состояния более низкого уровня психической активности (кроме волнения).

- «Собственно гендерные» различия ярко выражены во встречаемости следующих состояний: *гнев, раздражение, агрессия, злость, ярость* (в маскулинных группах чаще, чем в феминных и андрогинных). Это состояния высокого уровня психической активности.

- Есть группа состояний, где проявляются и «половые», и «собственно гендерные» различия:

- ✓ по частоте переживания *ненависти* выделяется группа маскулинных юношей, в которой чаще встречается это состояние, чем в остальных пяти группах;

- ✓ в целом девушки чаще испытывают *утомление*, чем юноши, однако внутри мужской группы феминные индивиды чаще переживают утомление, чем маскулинные и андрогинные;

- ✓ *страх* чаще переживают феминные девушки, чем любая из групп юношей и чем андрогинные девушки.

- Достоверных различий не обнаружено в частоте переживания апатии, депрессии, разочарования.

Полученные результаты можно объяснить с позиций концепции гендерных стереотипов. Маскулинные качества включают агрессию, активность, грубость, силу, поэтому маскулинные индивиды признают за собой право (и социально «узаконенную» стереотипами гендерного поведения возможность) выражать группу агрессивных чувств, активных по своим проявлениям (гнев, агрессия, раздражение, злость, ярость, ненависть). Эти состояния позволяют маскулинным индивидам удержать свой статус и реализовывать потребность в достижениях в конкурентной борьбе с другими членами группы.

Феминные качества – сентиментальность, эмоциональность, тревожность и чувствительность – одобряются в социуме как проявления слабого, неконкурирующего женского начала. Поэтому состояния тоски/грусти, одиночества, зависти, утомления и страха, демонстрирующие группе эти качества, характерны для женщин.

Состояние волнения выпадает из наметившейся логики гендерной типологизации психических состояний: маскулинные состояния высокого уровня психической активности и феминные состояния низкого уровня психической активности. Это свидетельствует о более сложной картине соотношения гендерных характеристик и психических состояний. Так, можно предположить, что не менее часто встречающимися состояниями высокого уровня активности в феминной группе будут состояния, принятые обозначать как «истерика», «тревожность», «страдание», «невроз» (как наиболее высокая степень тревожности, волнения) и др.

Важно отметить момент признания индивидом в себе одних негативных психических состояний и отрицания у себя проявлений других – это является основой гендерной самооценки и, следовательно, гендерной идентичности.

Кроме того, необходимо понимать, что нами изучалось не объективная частота переживания указанных состояний, а то, как субъективно оценивается эта частота. Т.е. насколько часто, к примеру, испытуемые классифицируют свое состояние, как состояние именно «волнения». Поскольку только тогда мы имеем возможность отследить проявления гендерных стереотипов.

Таким образом, мы видим, что:

1. Универсальными по частоте переживания (встречаются с равной частотой у лиц обоего пола с разными типами гендерной идентичности) являются состояния депрессии, апатии и разочарования;

2. Параметр гендерной идентичности в большей степени влияет на встречаемость состояний *гнева, раздражения, агрессии, злости и ярости* – это состояния высокого уровня психической активности, а параметр биологического пола влияет на встречаемость состояний *тоски/грусти, одиночества и зависти* – это состояния более низкого уровня психической активности;

3. Определены состояния, в большей степени характерные для отдельных групп выборки: ненависть – для маскулинных юношей, утомление – для феминных индивидов, страх – для феминных девушек.

В заключение хотелось бы наметить перспективы дальнейшей разработки обозначенной проблемы. Например, интересно будет изучить: репертуары регулятивных техник, типичные для каждого вида гендерной идентичности и специфику *переживания* отрицательных психических состояний индивидами с разными типами гендерной идентичности.

Список литературы:

1. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе – Казань: Издательство Казанского университета, 1991 – 167 с.

2. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998 – 152 с., илл., табл.

3. Прохоров А. О. Семантические пространства психических состояний – Дубна: Феникс+, 2002 – 280 с.

4. Прохоров А. О. Феноменология регуляции психических состояний.// Психология психических состояний: Сб-к статей. Вып. 4./ Под ред. Проф. А. О. Прохорова. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. – 468 с.; с. 263-274

5. Прохоров А. О., Лопухова О. Г., Мирзиев И. Х. Перспективы изучения психических состояний с позиций гендерной психологии.// Психология психических состояний: Сб-к статей. Вып. 4./ Под ред. Проф. А. О. Прохорова. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. – 468 с.; с. 72-83

П.А.Боронников

ИНТЕГРАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ВНЕШНЕГО ДИАЛОГА СТУДЕНТА С СОКУРСНИКАМИ: ДЕФИНИЦИЯ И ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

Понятие индивидуального стиля внешнего диалога является базисным относительно выполненного нами в 2003–2005 годах экспериментально–теоретического исследования на выборках из студентов факультета менеджмента Пермского государственного института искусства и культуры: экспериментальная (45 человек) и контрольная (45 человек). В докладе автором предлагается методологически, теоретически и экспериментально обоснованная дефиниция понятия *индивидуального стиля внешнего диалога* студента с сокурсниками как интегральной характеристики его индивидуальности и одного из важнейших диагностических и прогностических индикаторов саморазвития будущего профессионала.

МЕТОДОЛОГИЯ: методологические принципы развития, детерминизма, системности и отвечающий им системный подход (П.К. Анохин, 1971; Л. Бергаланфи, 1968; И.В. Блауберг, 1973; Б.Ф. Ломов, 1984; В.С. Тюхтин, 1972; Б.С. Украинцев, 1972; Э.Г. Юдин, 1978 и др.).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ: 1. Теория интегрального исследования индивидуальности и теория индивидуального стиля деятельности В.С. Мерлина (1959; 1986). 2. Функционально-генетический подход к системному исследованию межуровневых структур интегральной индивидуальности и концепция индивидуального стиля внутреннего диалога человека А.И. Щebetенко (1990; 2006).

ДЕФИНИЦИЯ ПОНЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ВНЕШНЕГО ДИАЛОГА. Индивидуальный стиль внешнего диалога студента факультета менеджмента с сокурсниками осмыслен нами, во–первых, как осуществляющееся в пространстве сознания

его личности индивидуализированное взаимодействие минимум двух психологических реальностей: Я–субъекта ("Я" личности данного конкретного студента) и Ты(вы)–субъекта – перцептивного образа говорящего с ним сокурсника (сокурсников) как реального собеседника (собеседников). Поскольку индивидуальный стиль внешней речи студента с сокурсниками оказывается неотрывным от возникающей внешней речевой диафонии (полифонии), индивидуального стиля внутреннего диалога и "принадлежит" именно субъекту внешнего диалога, то в этом смысле представляется корректным термин "индивидуальный стиль внешнего диалога", характеризующего индивидуализированную внешнюю речь студента, который и принимается нами за рабочий.

Во-вторых, так как взаимодействие Я–субъекта и Ты(вы)–субъекта осуществляется, прежде всего, с помощью речи, то в этом смысле и возникает индивидуальный стиль внешнего диалога (полилога) в виде индивидуализированной внешнеречевой диафонии (полифонии) Я–субъекта. При этом все субъекты внешнего диалога могут стремиться к большей или меньшей реализации потенциальных ресурсов своих индивидуализированных внутренних диалогов. В том плане, что возникающий индивидуальный стиль внешнего диалога становится неотделимым от индивидуального стиля диалога внутреннего. Уточним: он (внешний диалог студента с сокурсниками), в главном и основном детерминирован внутренним диалогом. Однако это влияние опосредовано целым рядом внутренних (интегральная индивидуальность студента) и внешних (ситуация общения) условий бытия данного конкретного человека.

В-третьих, теоретически и экспериментально выделены целевой и операциональный уровни индивидуального стиля внешнего диалога. По основанию "реципирование–продуцирование" любых проблем в общении испытуемого с сокурсниками были выделены четыре *целевых* типа и соответствующие им четыре *операциональных* типа стилей внешнего диалога: Я–субъекта ("Я" личности данного конкретного студента) и Ты(вы)–субъекта – перцептивного образа говорящего с ним сокурсника (сокурсников) как реального собеседника (собеседников). Эти типы внешнего диалога обозначены следующим образом: А–тип – реципирующий (реципиент и информатор); Б–тип – репродуцирующий (руководимый и руководитель); В–тип – эвристический как сотрудничество (соавтор и автор) и Г–тип – креативный как сотрудничество в его высшей форме (автор и соавтор).

Н.В. Бойцова

Особенности мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Проблема мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является важной и актуальной, так как связана с поисками внутренних условий повышения профессионализма преподавателя и усиливает стремление педагогов к повышению уровня квалификации и мастерства.

Вместе с тем для того, чтобы соответствовать быстро меняющимся и усложняющимся требованиям профессии, а также для того, чтобы опережать опыт профессии, необходимо наличие высокого профессионального уровня, состоящего в способности человека строить свое профессиональное развитие как поступательное восхождение, достижение все новых вершин [*акме*], означающих возможно более полную реализацию имеющихся у человека к данному времени психологических ресурсов.

Однако рассмотрение этой проблемы представляет большие трудности, определяемые отсутствием единого дифференцированного определения мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Многие психологи в понимании и определении мотивации исходят из положения о единстве динамическо-энергетической и содержательно-смысловой ее сторон, отмечая, что мотивация является движущей силой человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные образования: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы.

На наш взгляд, термин «*мотивация*» является объяснительным конструктом, используемым для описания и объяснения причин поведения людей, его направленности и механизмов осуществления. Мотивацию нельзя наблюдать непосредственно, но она может быть выявлена косвенно на основе некоторых когнитивных поведенческих и эмоциональных составляющих.

Несмотря на разнообразие подходов, *мотивация* понимается нами как *совокупность побудителей поведения и деятельности человека*.

Нельзя не согласиться, что мотивация теснейшим образом связана с *эмоциями*. Эмоционально-ценностное отношение человека к миру, оценочные отношения выражают значимые для человека моменты и составляют сферу, в пределах которой разворачиваются не только пассивно-эмоциональные процессы, переживания, но и активно-действенные, актуальные мотивационные процессы.

Эмоции являются субъективной формой существования потребностей (мотивов). Это значит, что мотивация открывается субъекту в виде эмоциональных состояний, в форме переживаний, которые сигнализируют ему о значимости предметов и побуждают направить на них деятельность.

По нашему мнению, мотивация деятельности является отражением в субъективной значимости и регулятивным осуществлением объективно важных состояний действительности, включая самого человека.

Мы считаем, что мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы принципиально невозможна вне пределов эмоциональной, мотивационно-ценностной сферы и предлагаем выделить следующие *составляющие мотивацию*:

1. *Эмоционально-ценностная*, так как мотивация тесно связана с эмоциями, а эмоции составляют обширнейшую сферу, в пределах которой выражаются не только пассивно-эмоциональные процессы, но и активно-действенные, актуальные мотивационные процессы. Мотивация поведения принципиально невозможна вне пределов эмоциональной сферы.

2. *мотивационно-ориентировочная*, так как существует тенденция к переключению всех мотивационных установок на более успешные виды деятельности, соответствующие формирующимся возможностям человека. Однако только взаимовлияние мотивации и способностей приводят к их относительному соответствию.

3. *сознательно-волевая*, связанное с интенсивно развивающимся самосознанием, позволяющим анализировать, и контролировать собственную систему мотивов, а также формировать и укреплять разумное и преодолевать нежелательные мотивы.

4. *нравственно-внутренняя*, обусловленное необходимостью не только содержательного усвоения побуждения, но и динамического его формирования и упрочнения. С динамической стороны побуждение формируется при условии и в результате содержательно-смысловой перестройки.

5. *мотивационно-направленная*, системообразующую функцию в мотивационной регуляции поведения выполняет противоречивое единство содержательной и динамической сторон, но в каждом отдельном случае функционирования или развития ведущей, наиболее значимой выступает либо динамическая сторона, либо содержательная. Большое значение придается различению содержательной и динамической сторон в данных терминах, в терминах соотношения целей и средств, энергетической (динамической) и направляющей (содержательной) характеристик мотивации.

6. *лично-значимая* подразумевает соотношение значимого и незначимого в личности и в мотивационной системе, поскольку значимое формируется из незначимого и, распадаясь, превращается в незначимое. Значимое и незначимое в личности взаимосвязано и не может существовать одно без другого.

Таким образом, составляющие мотивационной системы педагога образуют мотивационное ядро которое организует и подчиняет себе все побудители. Оно и определяет характер, качество и результативность данной деятельности.

Г.П. Бутенко, И.Г.Белавина

**Применение интегративного метода
«Бескризисного развития свободного сознания»
на примере обучающей и развивающей программы
«Планета – наш Дом»**

Преамбула

1. Авторы разделяют методологические принципы, положенные в основу фундамента так

называемой «седьмой волны» – интегративной психологии (Козлов В.В.). Разработанный нами метод согласуется со многими методологическими принципами, составляющими фундамент интегративного подхода.

2. Актуальность и необходимость проектирования и применения подобного метода диктуется пониманием и осознанием того, что *дети третьего тысячелетия* должны научиться жить по-новому в новом времени и в новой этике поведения и деятельности. Авторы придерживаются также мнения, согласующегося с мнением многих известных ученых нашего времени (В.И.Вернадского, Н.А.Козырева, Н.К.Рериха и др.), что Земля представляет собой живое, высокоорганизованное духовное существо, проходящее свою эволюцию, и человечество, чтобы выжить и развиваться дальше, должно найти гармоничный путь развития и взаимодействия с планетой, являющейся по отношению к человечеству – *системой более высокого порядка*.

3. Авторы отдают себе отчет в том, что *актуальность и значимость научного метода и его научно-исследовательской апробации должна базироваться на современных реалиях жизни*. Поэтому предметом для применения метода был выбран предмет – экология, с начала 1990-х годов преподаваемый в школах под различными названиями (окружающий мир, основы экологических знаний и т.д.), а объектом исследования – дети в возрасте с 5-ти лет и далее.

Предлагаемый для обсуждения метод «Интегративного бескризисного развития свободного сознания» был сформулирован в 1994 году как концепция (мировоззрение), а затем конкретизирован в научно-исследовательской работе и практическом приложении в реалиях отечественного образовательного социума на протяжении 11 лет. Программа, по праву реализовавшая этот метод, получила название «ПЛАНЕТА – НАШ ДОМ».

Опираясь на эти научные посылки, приведем образное описание представлений, положенных в основу метода, и их переложение на язык современной интегративной психологии.

Мы родились в России – в особой стране, особом месте, *между Востоком и Западом*. Это подсказывает, что у России – свой, особый путь развития. Согласны с этим и материалисты, и идеалисты – и это прекрасно! Само положение России между Востоком и Западом заставляет ее «примерять на себя и те, и другие платья», отбрасывать ненужное, оставляя и синтезируя *в единое* только важное и ценное. В России осуществляется *своеобразный синтез всех учений мира*, которые сплетаясь и переплавляясь постепенно превращаются в *новое МИРОВОЗЗРЕНИЕ, мировоззрение ГРАЖДАНИНА ПЛАНЕТЫ*.

Каждый человек рождается с определенной собственной программой развития, со своими, только ему присущими психическими, физиологическими, физическими и биологическими особенностями. Можно сказать, что человек представляет из себя очень сложный, многомерный и многоуровневый ансамбль или даже *оркестр*, где инструменты разных уровней подчиняются законам своего уровня, а *дирижером, в конечном итоге, является сам человек (в своей высшей непроявленной точке)*. Окружающая среда на разных уровнях и в разное время помогает налаживать ему те или иные «инструменты», как-то: родители и ближайшее окружение помогают ребенку организовать проживание в *физической* (пища, вода, выделения, дыхание, безопасность, тепло и т.д.), потом в *эмоциональной и культурной* среде (начала речи, правила поведения, реакции на окружающее, чувства, пристрастия, ценности и пр). Включаясь в школьное обучение, ребенок начинает осваивать *ментальный* уровень (логическое мышление, интеллект, письмо и пр.) и знакомится с *социумом* (как правило, освоение социальных отношений начинается в подростковом возрасте, к которому уже почти полностью сформированы, настроены (или деформированы – в худшем случае) все инструменты нижних уровней. Далее – выход в самостоятельную жизнь, *проявление и разворачивание себя в социуме*, выбор места наиболее соответствующего своим собственным особенностям и предпочтениям. Далее, в лучшем случае, происходит постоянный поиск себя и своего пути, т.е. выход *на нравственный и духовный уровень*, и его освоение. Мы хотим сказать, что *разворачивание программы каждого человека происходит часто всю жизнь*, до глубокой старости.

Человек *уже* рождается своеобразным «оркестром», он рождается *целым*, и вся окружающая его среда, *целиком воздействуя* на него, помогает ему в «настройке» или деформирует. Ведь даже первые начала духовности, нравственности, ментальности ребенок получает от своих родителей и первых учителей. Поэтому уместнее говорить *о развитии по спирали*, которое начинается как бы из *точки* – от рождения, разворачиваясь во времени и в пространстве. Ребенок осваивает окружающий

мир: семью, природу, социум, – целостно воспринимая (задействуя все свои органы чувств, память, мышление и сознание) все, что происходит вокруг, и активно взаимодействуя с окружающим миром. Просто в разное время **акцент развития** человека смещается на ту или иную сферу, в зависимости от созревания его нижних физиологических и биологических уровней или высших – нравственных и духовных. Кстати, время созревания этих уровней у каждого тоже разное, поэтому нельзя даже условно подогнать всех «под одну гребенку». Единственное, что можно сделать – это **отслеживать развитие каждого**, и каждому в нужное время добавлять необходимое. Вот почему так важно своевременно заложить в основу бескризисного развития «свободного сознания» не только индивидуальный подход, но и **необходимое количество позитивного опыта взаимодействия со средой и позитивного опыта преодоления конфликтных ситуаций**. На этот позитив развивающаяся личность будет опираться всю жизнь.

В научной литературе описываются кризисы различной этиологии: внешние – внутренние и возрастные. Можем утверждать, что в причинах возникновения этих кризисов всегда присутствует **нарушение баланса взаимодействия частей целого** при переходе на следующий виток спирального развития. При этом, как известно, по ходу развития приходится менять не только внешние «одежды» (*шортики, школьная форма, студенческий китель, профессорская мантия...*) и способы поведения («способы передвижения» в среде), но и своевременно перестраивать внутренние ресурсы: представление о себе, о мире, о способах проявления и реализации себя, о своей миссии и предназначенности.

Ребенок, обучаясь по программе, с детства внутренне готовится к принятию «смены времен года», умению находить и создавать соответствующие адаптивные формы поведения, умению ставить цели и достигать их сообразно своему предназначению. Но самое главное, что представления **о себе, как о духовном существе, включенном в систему более высокого порядка**, поддерживаются и развиваются с детского сада.

Ни для кого не секрет, что в настоящее время рождается много детей с врожденными дефектами и одновременно рождается много детей-индиг с особыми способностями и особым способом развития. И тем, и другим предстоит жить на одной и той же планете, в системе **более высокого порядка**. И у каждого из них свой путь и свое предназначение. **Значит: порядок должен быть и в образовании. Но порядок – не жесткий, консервативный, – а системный**. Каждому – свое время, своя скорость и свое предназначение. Эти представления и были внесены в систему метода «бескризисного развития свободного сознания», нашедшего воплощение в программе «Планета – наш Дом».

Результаты применения метода

По прошествии 11 лет, когда первые дети, прошедшие обучение по программе, уже закончили обучение в школах, можно сказать, что оставаясь внутренне гармоничными, гибкими и способными к креативности, имея за плечами

а) богатый опыт гармоничного взаимодействия со средой: *школой, педагогами и взрослыми,*

б) богатый опыт гармоничного взаимодействия с самими собой: *своими переживаниями и чувствами,*

в) позитивный опыт преодоления кризисных ситуаций,

дети не испытывают и никак не проявляют того, что в литературе называют признаками подросткового кризиса, а именно – сложность в общении, резкость и непредсказуемость, противоречие взрослым и т.д.

То есть, **переходный возраст** задолго подготовленный, профилактически привитый особым взрослым отношением к детям, **отягощается**, если можно так сказать, единственно только гормональной перестройкой организма – нижнего биологического этажа – **ведущая же роль проснувшегося дирижера – духовной сущности – так и остается ведущей**.

С позиций интегративной психологии предлагаемый научно-исследовательский метод «Бескризисного развития свободного сознания» можно интерпретировать в системе следующих положений:

1. «Личность (и группа) рассматриваются как сложные, открытые системы, способные поддерживать целостное и целесообразное взаимодействие со средой» (цит. по В.В. Козлову).

2. Личность являет собой высшую органическую целостность, обладающую индивидуальным свободным сознанием.

3. Свободное сознание обладает поуровневой организацией от психофизиологического к

психическому – социальному – духовному и как единое и целостное является «восходящим», стремящимся к полноте, гармонии и красоте.

4. Развитие и существование свободного сознания осуществляется непрерывно, целостно, в единстве со средой и во взаимодействии с ней.

5. «Мировоззренческим оком» изложенных положений метода «Интегративного бескризисного развития свободного сознания» является «не замыкание круга», а постоянное его размыкание и выход на более высокий уровень, а именно – спираль развития, изначально данная человеку в момент его зарождения.

Одной из центральных целей интегративной психологии является *трансформация личности*. За 11 лет работы по программе «Планета – НАШ ДОМ» эта цель была успешно воплощена на базе 10 общеобразовательных учреждений различной специализации. Эта обширная практика позволила выверить основные положения предлагаемого метода и осуществить их практическую реализацию.

И.В. Буйная, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ

Структура и функционирование организации могут быть рассмотрены в различных отношениях: экономическом, производственном, техническом, социальном, юридическом и т.д. Узловым аспектом существования организации и, вместе с тем, ее изучения является управленческая структура организации и процессы управления, протекающие в ней. К управлению в организации существует ряд подходов. Важнейшим из них является социально-психологический, суть его сводится к психологическим эффектам взаимодействия отдельных людей и их групп в организации.

В работе австрийских исследователей Э.Кирхлер, К.Майер-Пести и Е.Хофманн «Психологические теории организации» прослежен ряд концепций организации с акцентом на их психологическом содержании. Авторы рассматривают основную типологию представлений о человеке и анализируют в связи с этим соответствующие теории организаций. Они указывают, что существуют различные представления о человеке и связывают эти представления «с характеристиками работы и типами организаций, как в теории, так и в практике». Под представлениями о человеке при этом понимаются распространенные гипотезы о поведении и эмоциональных переживаниях человека, определенную систему конструкторов. А организация трактуется как социальный институт, в котором работники имеют определенную меру ограничений и полномочий и осуществляют свою деятельность индивидуально или в группе. Развивая представления об организации, авторы далее отмечают: организации – это социальные системы, которые хотят достичь определенных целей.

Согласно А.Этциони, можно выделить три типа организации в соответствии с их стратегиями социализации. Это – 1) организация-принуждение (пример – военная организация), 2) утилитарная организация (пример – промышленное предприятие) и 3) нормативная организация (пример – общественная организация). Таким образом, организации – это социальные системы, преследующие свои цели, которые посредством принуждения (организация-принуждение), вознаграждения и наказания (утилитарная организация) или на основании норм и ценностей (нормативная организация) побуждают своих членов способствовать достижению организационных целей. Для достижения этих целей люди объединяются в организации и совершают совместную деятельность. Эта деятельность приводит к созданию организационной структуры, которая упорядочивает организационную деятельность. Организационная структура позволяет координировать задачи и устанавливает уровень ответственности, выделяет тех, кто в организации осуществляет власть и управление.

Значит, первое социально-психологическое отношение, которое устанавливается в организации, это отношение координации совместной деятельности отдельных членов и групп в организации по поводу достижения организационных целей. Это горизонтальное отношение. Оно существует как между отдельными индивидами, в первую очередь, внутри групп в организации, так и между самими группами. Второе социально-психологическое отношение является вертикальным, и связано с осуществлением власти и управления в организации на всех иерархических уровнях организационной структуры. Согласно Дж.Гринбергу и Р.А.Бэруну, структура организации может быть описана с помощью пяти основных параметров: 1) степень иерархии, 2) специализация и разделение труда, 3) области контроля, 4) соотношение консультантов и лиц, принимающих решение, 5) степень централизации. Понятно, что каждый из этих параметров вносит свой специфический вклад в социально-психологические отношения в организации и в особенности осуществления управления.

Как отмечают Э.Кирхлер, К.Майер-Пести и Е.Хофманн, организация своей структурой, культурой и системой целей оказывает воздействие на сотрудника организации. В свою очередь, сотрудник своей деятельностью обуславливает саму организацию и динамику ее развития. В организации выделяют три основных уровня ее функционирования и, соответственно, поведения и психологии ее сотрудников: микро-, мезо- и макроуровень. На микроуровне исследуются индивидуальные установки, мотивы и поведение. На мезоуровне – групповые процессы и взаимодействие групп. На макроуровне – организация в целом и организационные структуры.

В основе различных представлений об организации лежат определенные допущения о природе человека. В истории психологии управления можно, по крайней мере, выделить четыре таких базовых комплекса допущений и, соответственно, исследовательских парадигм человека. Это – 1) человек экономический, 2) человек социальный, 3) человек самоактуализирующийся и 4) человек комплексный.

Поведение «человека экономического» определяют здравый смысл и максимизация выгоды как важнейшие побуждающие мотивы человека. Согласно М.Стенгелю, родоначальниками представлений о «человеке экономическом» являются экономисты А.Смит, Т.Р.Мальтус, Дж.С.Милль и Д.Рикардо. Человек экономический – это среднестатистический человек, принимающий рациональные решения. Существенно, что представление о человеке экономическом было основано на точке зрения, что человек располагает ограниченными ресурсами. Поэтому человеку надо принимать решения относительно приоритетов в использовании этих ограниченных ресурсов. Другими словами, деньги, время и энергию необходимо использовать таким образом, чтобы максимизировать выгоду или минимизировать затраты.

Как считает Л.Розенфельд, в организации человек экономический характеризуется следующими признаками: избегает ответственности, мотивируется деньгами, действует рационально, стремится к максимизации своей выгоды, учитывает все действующие факторы, обучен всем премудростям экономики, быстро реагирует на изменения рынка, его потребности стабильны и независимы от других людей. Свой вклад в развитие представлений о человеке экономическом внесли Ф.У.Тейлор, Х.Мюнстерберг, К.Левин, Г.Файоль, М.Вебер и другие ученые. Концепция человека экономического до сих пор продолжает использоваться в организационных исследованиях, хотя уже давно признаются ее существенные ограничения в объективном описании поведения человека в организации.

Поведение «человека социального» определяется наряду с материальными потребностями социальными мотивами. Эта концепция сформировалась как реакция на сугубо рациональную схему человека экономического. В представлении о человеке социальном его рассматривают как включенного в различные социальные структуры. В этих теориях представлено особенно много данных социальной психологии. Так, А.Б.Вайнерт, описывает человека социального следующим образом. На человека социального в основном влияют социальные мотивы, а не материальные; устанавливая социальные отношения, он приобретает ощущение принадлежности, идентичности и общности с организацией; он действует чаще по неформальным правилам; для него существенно удовлетворение на рабочем месте личных потребностей; для него существенна потребность в социальных отношениях. В основе представлений о человеке социальном лежат результаты Хотторнских экспериментов.

В представлении о «человеке самоактуализирующемся» акцент делается на стремлении человека к самореализации. Основная идея здесь состоит в том, что организация должна обеспечивать сотрудникам такие виды деятельности, которые бы обеспечивали его самореализацию на рабочем месте. В основе этого подхода, в том числе, лежат идеи А.Маслоу и его представления об иерархии потребностей. По А.Б.Вайнерту, все работники стремятся к самореализации на рабочем месте, самый важный трудовой мотив – это смысл работы; все люди способны к самосовершенствованию; прежде всего сотрудники хотят действовать в соответствии с внутренней мотивацией; частные стремления к самореализации могут быть совмещены с целями организации. Таким образом, основной функцией руководителя становится не контроль, а стимулирование и поддержка своих подчиненных.

В представлении о «человеке комплексном» отмечается многообразие индивидуальных особенностей человека и учитывается система мотивов, определяющих его поведение. Это попытка отойти от односторонности предыдущих подходов. Е.Шейн выделяет следующие моменты в характеристике человека комплексного: у человека существуют разные потребности и те или иные из них могут быть актуализированы в зависимости от ситуации; мотивы действуют на человека в комплексе, а не независимо; сотрудники в организации приобретают новые мотивы; один и тот же

человек может реализовывать совершенно разные мотивы в организации; эффективность деятельности зависит не только от мотивов, но и других факторов; управление должно отвечать ожиданиям сотрудников организации. В представлении о человеке комплексно интегрированы все важнейшие представления о человеке экономическом, социальном и самоактуализирующемся. Поэтому оно не содержит упрощенных и излишне обобщенных точек зрения, и является своего рода вершиной в современных социально-психологических представлениях об управлении в организации.

Л. Бызова

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Гендерная идентичность формируется у человека как вторичная на основе сформированной сексуальной идентичностью и определяет способы репрезентации себя обществу с учетом имеющейся системы гендерных отношений. По определению социолога Э.Гидденеса, гендер – это социально формируемые особенности мужественности и женственности, т.е. такое поведение, которое рассматривается обществом как соответствующее для мужчин и женщин.

Формирование гендерной идентичности – это сложный и многоступенчатый процесс взаимодействия социокультурных и биологических факторов. Являясь одной из структур самосознания личности, гендерная идентичность играет определяющую роль в процессах адаптации и саморегуляции. Следовательно, не биологический пол, а социокультурные нормы определяют модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями - это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Господствующий в общественном сознании образ маскулинности и фемининности оказывается всего лишь характеристикой мужчин или женщин в текущей культуре. Будучи взятыми, сами по себе, различные образцы маскулинности - фемининности не столько отрицают друг друга, по сути, сколько оказываются противопоставленными в конфликтно организованной системе отношений между гендерами. Сами характерологические признаки маскулинности - фемининности являются исторически изменчивыми.

В конце XX века биполярная модель гендерной идентичности была пересмотрена в концепции С. Бем. Она предположила, что мужчины и женщины не обязательно должны соответствовать традиционным моделям и могут сочетать в своем поведении как маскулинные, так и фемининные характеристики. С.Бем полагает, что наиболее социально адаптированной в настоящий период является андрогинная модель гендерной идентичности, которая вбирает в себя лучшее из обеих половых ролей.

В процессе практического исследования содержания гендерной идентичности женщин, нами была поставлена задача определить те структуры сознания, которые выражаются в самоописании и самопрезентации своих полоролевых особенностей, и участвуют в мотивации поведения. Для этого нами использовались прямые методы (опросники), выявляющие осознаваемые или декларируемые способы описания и мотивы, проективные методы, которые разрешают проблему искажений со стороны испытуемого, а так же экспериментальную психосемантику, позволяющую во многом разрешить противоречие между двумя классическими подходами в диагностике. Мы предположили, что особенности, как представления, так и отношения женщины к своей «женской судьбе» должны оказывать влияние на ее адаптацию в современном динамичном и сложном мире. Не останавливаясь детально на психологической проблеме социальной адаптации, отметим, что успешная (или неуспешная) адаптация индивида в обществе определяется многими факторами, среди которых ведущее положение занимает способность самой личности быть адаптивной: адекватно оценивать и использовать полезно и разумно, так как сама личность считает, возможности, предоставляемые внешней средой.

Можно предположить следующие признаки адаптивности, а именно: самодостаточность, высокая самооценка, способность изменять качество жизни, творческое отношение к проблемам и деятельности. Соответственно, признаками неадаптивности и эмоционального неблагополучия личности – считать социальную инертность, низкую самооценку, тотальную неудовлетворенность жизнью (своим жизненным пространством).

В исследовании приняли участие 93 женщины. Социальные характеристики выборки позволяют говорить о ее достаточной репрезентативности. Возраст женщин изменяется в пределах от 17 до 67 лет. Образование: среднее, высшее, средне специальное. Профессии: преподаватели вузов, экономисты, инженеры, врачи, парикмахеры, руководители фирм, домохозяйки и др. Большую группу составили студентки очного и заочного обучения. Диагностика выборки проводилась с помощью батареи тестов:

1. Тип ролевого поведения фемининность-маскулинность оценивался тестами С. Бем, Тимоти Лири, 5-й шкалой ММРІ (вариант ММИЛ);

2. Адаптивность и активность личности оценивалась многоплановыми тестами СПА (социально-психологическая адаптация) К. Роджерса и САТ (самоактуализации тест) Э. Шострома.

3. Наконец, особенности группового гендерного сознания изучались методом СД (семантический дифференциал), который является комбинацией метода контролируемых ассоциаций и процедур шкалирования.

В соответствии с основными этапами психосемантического исследования испытуемым был предложен список понятий для оценивания, которые достаточно адекватно описывают интересующую область исследования, а именно гендерную идентичность женщины в переходном обществе: «Я»; фемининность: мужчина, любовь, семья; маскулинность: карьера, выгода, женщина; андрогинность: деньги, здоровье, друзья, творчество.

Корреляционный анализ на списке из 78 переменных дал многоплановую и многоуровневую структуру связей между ними. На его основе методом главных компонент был проведен факторный анализ, результаты которого рассматриваются в статье.

Факторный анализ при различных вариантах выделения количества факторов и их ротации позволил выделить оптимальную структуру, состоящую из трех факторов, которую оказалось возможным проинтерпретировать. При других способах выделения факторов показатели различных методик только лишь отрывались от факторов, но какие-либо иные конфигурации не образовывали. Поэтому данная трех факторная структура рассматривается как оптимальная.

Рассмотрим подробное распределение признаков. Ни одна методика не вошла целостно в какой-либо единый фактор, что естественно. Исключение составил СД, который почти полностью вошел в фактор, названный нами фактор «*Ролевые представления*», куда с высокими весами собрались показатели семантического дифференциала за исключением двух параметров «Силы» у понятий «Я» и «Женщина», которые вошли в фактор, получивший название «Свобода внутренней позиции». Следует отметить и то обстоятельство, что никаких показателей по другим методикам в этом факторе не оказалось.

В фактор «*Социальная гибкость*» вошли 4 и 6 октанты теста Т. Лири (негативизм и зависимость); из теста СПА в фактор вошли 14 признаков из 19-ти, при этом полным набором из трех связанных вместе показателей следующие: адаптация, принятие других, эмоциональный комфорт, два набора: непринятие себя и внешний контроль вошли частично вместе со своими общими признаками S% и I% , а также показатель эскапизма; из теста САТ вошли 8 шкал из 14-ти: базовые шкалы компетентности во времени и поддержки, дополнительные шкалы ценностных ориентаций и гибкости поведения (блок ценностей), самоуважения и самопринятия (блок самовосприятия), представления о природе человека и синергии (блок концепции человека).

Фактор «*Свобода внутренней позиции*» оказался самым разнообразным по признакам, взятым из всех использованных методик. В него вошли: признак маскулинности (тест С. Бем), 1-й, 2-й, 3-й, 7-й октанты (властно-лидирующий, независимый, прямолинейный и сотрудничающий типы поведения), и суммарный (Σ 1-4 октант) показатель, отражающий маскулинность поведения (тест Т. Лири); признаки: принятие себя, внутренний контроль, доминирование и Д% (тест СПА), также две пары дополнительных шкал (тест САТ) сензитивности к себе и спонтанности (блок чувств), принятия агрессии и контактности (блок межличностной чувствительности) с близкими весами, и факторы «силы» понятий «Я» и «женщина» (тест СД).

По результатам факторного анализа видно, что показатели по фактору «**Социальная адаптация**» достаточно противоречивы. Два параметра по тесту Лири, которые женщины считают показателями адаптивного поведения – тип недоверчиво-скептического и зависимо-послушного поведения, указывают на типично мужское и типично женское поведение. Адаптивность достигается за счет варьирования линии поведения в социуме. Расширение границ адаптивного поведения

происходит с одной стороны за счет проявления независимости собственного мнения, а с другой – за счет конформистских установок.

Показатели фактора свидетельствуют о том, что линия поведения ориентирована на их устойчивую систему ценностей, за которую женщина несет ответственность (внутренний локус контроля). Выбранные ценности помогают женщинам в саморазвитии. Гибкая линия адаптивного поведения позволяет женщинам либо декларировать и придерживаться своих ценностей, либо подстраивать свои ценности к меняющемуся миру, не отрицая их. Переменные, входящие в фактор, показывают внутренние механизмы формирования гибкого адаптивного поведения. Признавая свои ценности, женщина не использует конфронтацию, но при этом может применить зависимую позицию. Сохранять эмоциональный комфорт женщина может и за счет того, что способна уходить в мир фантазий (высокий уровень эскапизма).

Анализ показателей фактора показывает многосложность и многовариативность системы социально-психологической адаптации по женскому типу, которая предоставляет возможность сохранять восприятие реальности, с одной стороны, и уйти в ирреальный мир, с другой стороны. Можно сохранять свою позицию, а можно принять зависимую позицию. При всем том, показатели позитивного регистра доминируют: эмоциональный комфорт, позитивное отношение к себе, самопринятие, самооценность. Поэтому, какой бы вариант реагирования женщина не выбрала, у нее сохраняется в большинстве случаев позитивный образ Я.

Представления современных женщин о своей гендерной идентичности («Я», «Женщина»), о значимых общечеловеческих ценностях представлены в факторе «Ролевое поведение» и показывают особенности группового гендерного сознания женщин в переходном обществе. В перечень вопросов теста включены варианты женского, мужского и андрогинного поведения. Тот факт, что они все вошли в один фактор, говорит о том, что эти варианты интегрированы и интроецированы в сознании женщин. В современных условиях это дает возможность женщинам расширить количество вариантов адаптивного поведения. В зависимости от складывающихся ситуаций женщины могут брать на себя типично женские или мужские социальные поведенческие роли, при этом значимыми являются все формы поведения, за исключением использования силовых методов.

Широкий и гибкий ролевой диапазон женского поведения, который включает принятие мужского, женского и андрогинного поведения, одновременно говорит о некой размытости границ эффективного поведения. Таким образом, женщиной не всегда может быть выбрано адекватное ролевое поведение, что ведет часто к непониманию, к межличностным конфликтам и отражается на социальном, семейном, межполовом и внутриволовом конструктивном взаимодействии. При сохранении гендерной идентичности может нарушаться адекватность поведения женщин.

Сравнивая традиционную и современную культуры, можно предположить, что подобные ролевые конфликты не возникали между мужчинами и женщинами в рамках традиционной культуры, т.к. были четко определены поведенческими нормами для представителей разных полов. Широкий ролевой диапазон современной культуры дает возможность творческой реализации, развитию, но одновременно и увеличивает зону конфликтности и «поражения» женщин. Пораженчество означает то, что «играть на чужом поле», т.е. используя мужское ролевое поведение (стратегия адаптации по мужскому типу) женщины подвергаются внутренней дискриминации.

Наиболее интересным оказался сборный фактор «Внутренней позиции». Показатели этого фактора говорят о том, что внутренняя позиция женщин включает в себя ощущение внутренней и женской силы, связанными практически со всеми признаками маскулинности и с показателями личного благополучия и комфорта. Данный факт указывает на представление современных женщин о том, что маскулинный тип поведения социально более предпочтителен и предоставляет больше возможностей для реализации. Но при этом в жесткий мужской тип реагирования, который содержит компоненты властности, агрессивности, рационализма добавляют склонность к сотрудничеству. В результате мужская жесткая позиция может стать открытой для сотрудничества. Несмотря на то, что блок маскулинных качеств усиливает показатели женской силы, при этом сохраняются и чисто фемининные качества: спонтанность и сензитивность. Эти женские качества могут рассматриваться как интуитивность, т.е. алогическое, инсайтное понимание реальности, и дают возможность делать маскулинность регулируемой (где необходимо проявлять жесткость, где необходимо – сензитивность), что расширяет варианты стратегий адаптации женщин. В результате формируется маскулинность по женскому типу, с явной демонстрацией фемининных качеств.

Таким образом, факторное исследование гендерной идентичности женщины в современном мире показывает, что они используют разные стратегии адаптации: фемининный тип.

Интроецированный мужчина помогает современной женщине выживать, но мешает чисто женскому варианту реагирования. Это порождает ее внутреннюю рассогласованность, противоречивость, создает почву для внутреннего конфликта, ведет к внутренней нестабильности и, как следствие, могут проявляться неадекватные формы поведения.

Литература:

- 1.Бем С. Трансформация дебатов о половом неравенстве. /Феминизм и гендерные исследования. Тверь. 1999 г. С.68-82.
- 2.Гидденс Э. Социология. М., 1999.
- 3.Радина Н.К. //Словарь гендерных терминов. М.: Информация XXI век, 2002.
- 4.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. /общ.ред. и пред. Толстых А.В. – М.: Изд.группа «Прогресс», 1996.

Ю.Д. Васюкова

Развивающий диалог как метод восстановления и предупреждения нарушений детско-родительских отношений в замещающих семьях.

Сравнительные исследования, касающиеся развития ребенка в условиях детского дома и замещающей семьи говорят о том, что в замещающей семье, какой бы она ни была (функциональной или дисфункциональной), развитие ребенка происходит успешнее, чем в сиротских учреждениях. Тем не менее, в силу определенных социально-психологических особенностей этих детей, по нашему глубокому убеждению все родители нуждаются в психологической поддержке специалистов независимо от степени осознанности родителями этой необходимости. Так, пермские исследователи отмечают, что все семьи, прошедшие процедуру психологического подбора и систематически получавшие психологическую помощь, сумели справиться с проблемами приема и оказались эффективными. Из семей, не включенных в систему психологического сопровождения, лишь 25% сумели выйти на уровень эффективной замещающей заботы.

В связи с актуальностью этой проблемы и поисками путей решения задач по психологическому сопровождению и обучению приемных родителей (имеются в виду все, имеющие роль замещающего родителя независимо от форм принятия в семью ребенка) в разных городах России стали функционировать так называемые «Школы приемных родителей».

Перенимая опыт наших московских коллег, в Череповце также была организована «Школа приемных родителей», основной задачей которой является психологическая поддержка и обучение родителей, уже имеющих приемного ребенка, а также психологическая подготовка будущих родителей к приему в семью ребенка и сиротского учреждения.

Первоначально мы задумали проводить циклы групповых занятий, состоящие из трех необходимых, на наш взгляд, блоков: юридического, включающего в себя вопросы оформления документов; медицинского, рассматривающего проблемы наследственных заболеваний; и психологического, имеющего основной, кроме просветительской функции – психотерапевтическую.

Но уже после первого такого цикла оказалось, что у большинства наших посетителей основной потребностью является коррекция детско-родительских отношений. Поэтому дальнейшая работа с родителями строилась исходя из того, какие потребности они хотели бы удовлетворить, посещая наши занятия, и какие у них имеются опасения по поводу дальнейшего взаимодействия с ребенком.

Проанализировав весь опыт работы ШПР, нами были выявлены типичные потребности и опасения.

Потребности:

- Получить психологическую поддержку и психологические знания о воспитании ребенка
- Научиться, как вести себя с ребенком, в том числе при неадекватных формах поведения ребенка (истеричное поведение, гиперактивный синдром ребенка, вредные привычки и т.п.)
- Научиться обоим родителям вести одну линию в воспитании ребенка
- Научиться адаптировать ребенка к семейным условиям
- Научиться достигать взаимопонимания с ребенком
- Научиться, как строить контакты с биологическими родителями
- Узнать, как лучше рассказать ребенку, что он приемный и нужно ли это делать

Опасения:

- Совершить ошибки в воспитании

- Тревожность по поводу, как сложатся отношения; ожидание трудностей в общении
- Страх не справиться с ребенком
- Повторение ребенком родительской судьбы
- Опасения побега ребенка из дома
- Появление девиантного поведения в подростковом возрасте
- Страх раскрытия тайны усыновления
- Проявление наследственных заболеваний

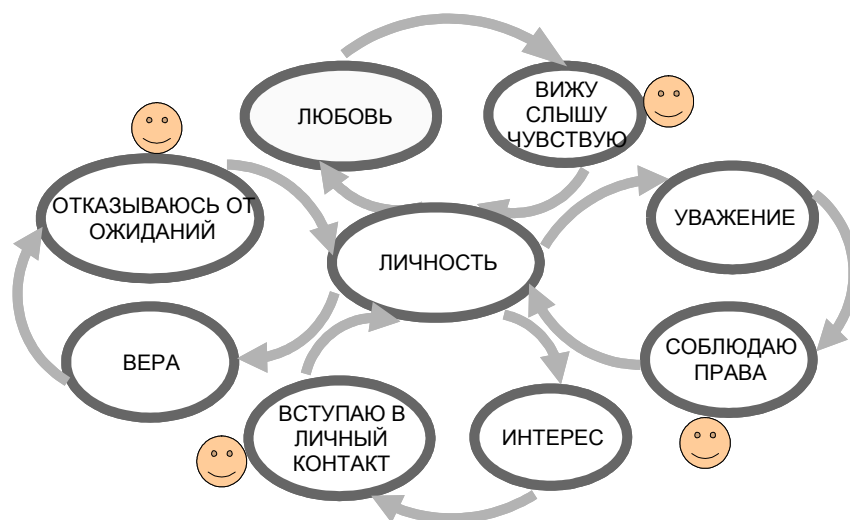
Итак, основным запросом родителей является обучение грамотному общению с ребенком во избежании нарушений, либо для восстановления детско-родительских отношений. Поскольку такого рода обучение невозможно без каких-либо личностных изменений со стороны родителей, перед нами встали задачи, во первых, замотивировать родителей на психотерапевтическую работу; во-вторых, построить занятия таким образом, чтобы эта работа не вызывала сопротивления.

Наиболее подходящим, на наш взгляд, для решения поставленных задач является применение и обучение родителей на групповых занятиях и индивидуальных консультациях методу развивающего диалога, который обеспечивает не только психологическую поддержку и психотерапевтический эффект, но и в случае усвоения и принятия его философии и техник, позволяет изменять стиль общения родителей наряду с их позитивными личностными изменениями.

Кроме этого, он выступает как транслируемый и воспроизводимый метод воспитания, образования и развития, что является чрезвычайно важным как во всех сферах работы с детьми.

Диалог, как следует из работы нашей коллеги из Санкт-Петербурга Е.Н. Чесноковой, позволяет разрешить противоречия субъект-объектного характера, где родитель, исходя из своей родительской позиции, дает ребенку указания, касающиеся его жизни, вносит всяческие ограничения на деятельность, тем самым нарушая права ребенка и подавляя его активность. Это возможно только при создании партнерских субъект-субъектных отношений между взрослыми и детьми.

Е.Н. Чесноковой была представлена модель диалогических отношений:



Каждому отношению *интереса, веры, любви и уважения*, в диалоге соответствуют его операциональные, или функциональные, составляющие (как делать): *вступаю в личный контакт; отказываюсь от ожиданий; вижу, слышу, чувствую; соблюдаю права.*

Ни один из компонентов этой системы в отдельности не обладает целостностью и ни один из них не может быть «изъят» без ущерба для системы диалога в целом. Отсюда следует, что *любовь* в диалоге может быть только партнерской (*я тебя вижу, слышу и чувствую, потому что ты мне интересен, потому я что уважаю тебя и верю в тебя*), а патерналистская, или родительская, любовь

(я тебя люблю, а потому лучшие знаю, что тебе надо) и любовь жертвы (я тебя люблю, а потому ты можешь делать со мною все, что угодно) исключены.

Инструментальная составляющая диалога обеспечивает развивающий, исследовательский и управляющий процесс, операционально осуществляемый с помощью открытых и закрытых вопросов, анализа и синтеза, обобщения и позитивной обратной связи и состоит из следующих функциональных компонентов: ■ *исследовать опыт и потребности ребенка*; ■ *исходя из потребностей, включить поисковую активность и мотивацию ребенка*; ■ *передать ответственность*; ■ *исследовать те внутренние трудности-ограничения ребенка, которые порождают точки противоречия, и превратить их в точки развития*; ■ *включить рефлексивные процессы*; ■ *обобщить, дополнить и реструктурировать новое знание (связывая его с личным опытом ребенка и таким образом «высаживая его на родную почву»).*

Такая структура и функции диалога в процессе общения обеспечивают *развивающий* характер диалога. Взрослый и ребенок становятся со-исследователями в диалоге. Их роли принципиально меняются: они вступают в горизонтальные, симметричные демократические отношения.

Связность, целостность и системность совокупности компонент диалогического взаимодействия отражается рядом его свойств:

Антиманипулятивность (передача ответственности партнеру за его потребности и их реализацию как способ прерывания манипуляций). *Демократичность* (каждый имеет: право голоса, право быть услышанным, право на собственную точку зрения и т.д.: правовое взаимодействие порождает демократические ценности). *Диалектичность* (диалог не просто одна из форм речи, а слово, которое выливается в действие; только слова без действий - это *вербализм*; только действия без слов - это *активизм*). *Незавершенность* (диалог не может быть окончательно завершен, как и процесс развития). *Открытость* (неизвестно, в каком направлении может пойти диалог). *Рефлексивность* (антиэгоцентрический, или децентрический характер диалога, помогает разрешить противоречия в позиции субъекта/группы и построить целостную картину ситуации с взглядом на нее «сверху и со стороны»). *Терапевтичность* (позволяет пережить состояние целостности в результате разрешения противоречий). *Творчество* (поисковый, исследовательский характер диалога).

Таким образом, обучаясь развивающему диалогу, родители имеют возможность через собственные личностные изменения вследствие его психотерапевтического эффекта строить и развивать диалогические отношения с ребенком и семейной системе в целом.

Велькова Н.А.

КАРТА КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПО ПЕРСОНАЛУ

В последнее время большинство организаций нашей страны находятся в переходном состоянии: изменяется форма собственности (переход от государственной к частной), трансформируются «старые» подразделения предприятий (переход от отделов кадров к отделам управления персоналом и далее к отделам по управлению человеческими ресурсами), появляются новые службы (отдел по связям с общественностью, отдел маркетинга, PR и пр.). Но при изменении системы управления предприятием изменяются и требования к его специалистам, а значит, меняется и перечень профессионально-важных качеств и компетенций работников.

В данной статье представлена современная карта компетентности специалиста в области управления персоналом. На примере данной должности рассматривается трансформация профессиональных характеристик на современном этапе от инспектора отдела кадров к менеджеру по персоналу.

В исследовании принимали участие 24 эксперта (специалисты и руководители в области управления персоналом с опытом работы на данных должностях от 1,5 до 6 лет).

В работе были использованы анкетирование, собеседование, метод попарного сравнения, метод логического анализа, метод ранжирования и технология составления перечня профессионально-важных качеств В.С.Половинко.

Разработка и составление карты компетентности специалиста в области управления персоналом проходили в несколько этапов.

На первом этапе исследования мы провели анализ деятельности сотрудников в области управления персоналом, выделяя, таким образом, основные функции менеджера по персоналу.

Определив основные функции менеджера по персоналу и, обозначив их в анкете, мы составили первичный перечень профессиональных характеристик специалиста (55 качеств). Затем, методом логического анализа данного перечня, мы отредактировали его, объединяя синонимичные слова, выбирая конкретные качества; отсеивая близкие по значению характеристики и пр. Таким образом, «отредактированный» набор компетенций менеджера по персоналу состоял из 31 качества.

На следующем этапе нашего исследования мы привлекали экспертов (специалистов и руководителей в области управления персоналом крупных организаций г. Омска). Эксперты оценивали профессиональные качества менеджера по персоналу методом попарного сравнения и путем ранжирования. Так мы получили 14 наиболее важных качеств, характерных для успешной работы менеджера по персоналу.

И заключительным этапом данного исследования является составление карты компетентности (портрет «идеального» сотрудника, где обозначены требования к личностным и профессиональным характеристикам человека) менеджера по персоналу. Для этого мы определили критерии каждой компетентности менеджера по персоналу.

Итак, в результате нашего исследования была составлена карта компетентности менеджера по персоналу, состоящая из 14 наиболее важных профессиональных характеристик (причем к каждому качеству подобраны критерии, по наличию которых можно определить обладает ли сотрудник той или иной компетенцией):

1. аналитические способности (способность к анализу, сравнению, обобщению информации; способность выделять основной смысл информации; умение выделять причины и перспективы сложившейся ситуации).

2. высокая работоспособность (способность к длительным нагрузкам; способность выполнять несколько дел одновременно; способность к различным видам деятельности).

3. гибкость, мобильность (быстрота реакции на изменение ситуации; способность рассмотреть проблему с разных сторон; понимание необходимости перемен).

4. инициативность (активность в поиске решений; предложение новых проектов, идей и их внедрение).

5. коммуникабельность (способность устанавливать дружеские отношения, поддерживать партнерские отношения; личное обаяние; способность к ведению переговоров).

6. креативность (выполнение заданий нестандартным способом; оригинальность суждений; творческий подход к решению задач).

7. лидерские качества (уважение со стороны коллег и партнеров, авторитет внутри коллектива; умение убедить собеседника; умение взять на себя ответственность за других людей).

8. объективность (независимость суждения от мнения других; адекватность оценки независимо от ситуации; беспристрастная оценка существующих явлений).

9. организаторские способности (умение распределять работу среди подчиненных; дисциплинированность, пунктуальность; умение распределять время).

10. профессиональная компетентность (наличие диплома о специальном образовании; опыт работы в данной должности; знание особенностей предприятия, на котором работает и пр.).

11. системность мышления (способность выделять существенные связи; способность строить целостный образ ситуации; умение видеть несколько возможных путей и выбирать наиболее эффективный).

12. стрессоустойчивость (эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений; способность работать в условиях ограниченных ресурсов; уравновешенность, самообладание).

13. умение принимать решения (способность рационально оценить реальную ситуацию, способность прогнозировать результат, оценивать возможные последствия, своевременность и логичность принятия решения).

14. эффективность взаимодействия с людьми (умение выслушать собеседника, корректность, способность конструктивно разрешать конфликты, способность адекватно использовать разные коммуникативные средства в различных ситуациях).

Таким образом, ориентируясь на критерии каждого качества, приведенного в карте компетентности, мы можем более точно и грамотно определить способность менеджера по персоналу выполнять необходимые функции. Однако, стоит отметить, что данный список может быть дополнен

другими профессиональными компетенциями, характерными для конкретной организации (в зависимости от корпоративной культуры, цели, миссии, стратегии предприятия и пр.).

В целом, карта компетентности помогает наиболее адекватно оценить менеджера по персоналу, а процедура составления данного документа может использоваться для любой должности. И зная профессионально-важные характеристики персонала, необходимо развивать эти качества у работников, делая их деятельность более успешной, а работу организации более слаженной и эффективной!

О социально-психологических феноменах девиантного поведения, отраженных социальным творчеством в неформальной культуре.

Родионова С.В., Иркутск

Девиантное поведение можно определить как систему поступков, противоречащую принятым в обществе нормам и приводящую к нарушению этих норм. Мы считаем, что парадоксальность поведения персонажей, делающая анекдот анекдотом, с социально-психологической точки зрения может быть определена как поведенческая девиация. Значимыми критериями нормативности, гармоничности и девиаций поведения человека являются этнокультурные, гендерные, возрастные и профессиональные детерминирующие факторы. Это связано с существованием разнообразных групповых норм и требований, обуславливающих стандарты (социальные стереотипы) поведения в отношении к индивиду – представителю групп, основанные на этнокультурных, гендерных, возрастных, профессиональных, сословных традициях. Структура социального стереотипа поведения проявляется в виде строго определенной системы отношений, отражающей разнообразные типы социальных связей в обществе. Социальная стереотипия проявляет себя как механизм социальной перцепции, понимаемый в форме процесса образования устойчивых образов или представлений о каких либо явлениях или людях, формируемых под влиянием определенных условий восприятия или под воздействием представителей тех или иных социальных групп. Другие механизмы социальной перцепции – социальная рефлексия и эмпатия (сопереживание). Явления стереотипизации – характерная особенность переработки личностью внешнего воздействия. Односторонность в подборе черт для определенного стереотипа обуславливается интересами той или иной социальной группы. Социально-психологический стереотип представляет обобщение опыта социальной группы в отношении социально значимых объектов, процессов, явлений, типов людей и т.д. Стереотипы способствуют закреплению традиций и привычек. В этом плане они выступают как средство защиты психического мира личности и как средство ее самоутверждения. На упорядочение разнородных вариантов поведения направлена тенденция унификации поведения, выработка общепринятых стандартов поведения. На социальном уровне стереотип выполняет две функции: идеологизирующую (формирование и сохранение групповой идеологии, объединяющей поведение группы) и идентифицирующую (создание и сохранение положительного образа «мы», формирование которого происходит, прежде всего с помощью ритуалов и невербальных средств). Социальная идентификация как механизм социализации личности, это также следование стереотипам, идеалам через социальную аттракцию (форма познания другого человека, основанное на формировании к нему устойчивого позитивного чувства). Российские ученые называют идентификацию предпосылкой групповой сплоченности, ориентирующей людей на выработку единства мотивации, формирование бесконфликтных отношений на основе нравственных принципов. Выражая чувства личности, ее систему ценностей, стереотип всегда соотносит их с групповыми чувствами и ценностями. Стереотип наиболее распространен при характеристике национальных, этнических, возрастных и профессиональных групп.

Таким образом, мы предполагаем, что рождение анекдотов и особое удовольствие от их повторения и слушания является способом ритуализации коммуникативного пространства. Смысловые поля анекдотов, их определенные типологические циклы, отражают ценности и социально-психологические механизмы выражения переживаний создавшего их общества, сформированные посредством социальной перцепции социально-психологические стереотипы поведения (иногда искусственно сформированные?). Анекдоты, также служат средством для защиты и самоутверждения отдельной личности и отражают ее ценности. В итоге, анекдот как любой социальный стереотип выполняет идеологизирующую и идентифицирующую функцию, чем способствует успешной социализации личности, не говоря уже о пользе формирующегося при этом позитивного мышления. Не даром, в русской культуре всегда было принято благожелательное отношения к «девиантам», будь то «Иван-дурак»; Василий блаженный; солдат, который варил кашу

из топора и т.д. Мы предлагаем рассматривать ДП, а также отражающие его особенности анекдоты, как социально-психологическое явление компенсаторного характера в ответ на трудности, возникающие в пространстве общественной жизни. Такая позиция не нова, Клейнберг В.А., наряду с общеизвестными видами и формами ДП выделяет социальное творчество, как форму положительного отклонения, обеспечивающее развитие общества, а «черный юмор» представляет как способ художественного освоения действительности и преодоления страхов. Ю.П. Платонов обозначает следующие средства профилактики агрессивного поведения: этнические и конфессиональные традиции, групповые ритуалы (игры, праздники, обряды), позволяющие личности выражать агрессию в социально приемлимых формах.

В.В. Арсеньева отмечает, что история изучения анекдота в XX веке началась с опубликования в 1905 году работы Фрейда "Остроумие и его отношение к бессознательному" [Фрейд 1997]. Его тезисы стали отправной точкой для многих интерпретаций анекдота. Теория Фрейда объясняет существование и распространение анекдотов тем, что они выражают скрытый смысл, который Супер-Эго, являющееся внутренним цензором, не дает выразить человеку прямо. Реакция смеха облегчает человеку выражение этого скрытого смысла. Поэтому анекдот может выступать в качестве компенсатора, который позволяет защититься от негативных эмоций, поступающих извне; служить способом для выражения невербализируемых желаний, скрытого протеста (скрытой агрессии со стороны одной социальной группы по отношению к другой социальной группе). Другим "общим местом" в изучении анекдота на Западе стало использование таких текстов в качестве источника для реконструкции представлений и установок определенных социальных групп, в которых эти тексты бытуют, возможно понимание анекдота прежде всего как носителя стереотипных установок (свойственных данной социальной группе).

Нами выделены следующие варианты девиаций, отраженные в анекдотах настоящего времени: этнокультурные девиации – анекдоты про «чукчу» и представителей других национальностей; про «новых русских», «казаков»; гендерные девиации – про блондинку; возрастные девиации – про «Вовочку»; профессиональные девиации – про военных, учителей, врачей.

Этнокультурный подход подразумевает тот факт, что девиации следует рассматривать, сквозь призму традиций (этнокультурных стереотипов поведения) того или иного сообщества. Считается, что нормы поведения, принятые в разных этнокультурных группах или социокультурных средах, могут существенно различаться. Каждая культура содержит несколько субкультур. В свою очередь все социальные или профессиональные группы - интеллигенция, богема, шоферы, военные, «новые русские» - создает свою субкультуру. Вследствие этого существенным признается учет этнических, национальных, расовых, конфессиональных и других субкультурных особенностей человека. Предполагается, что диагностика поведения человека как отклоняющегося возможна лишь в случаях, когда такое поведение не согласуется с нормами, принятыми в микросоциуме, или человек демонстрирует поведенческую ригидность (негибкость), и неспособность к адаптации в новых культурных условиях (например, в случаях миграции). К составляющим этностереотипов относят (В.Н.Панферов): общий стиль поведения и деятельности, отношение к себе и к людям, качества ума и воли, социальное поведение. По мнению А.К.Байбурина, можно отметить два основных акцента этнической специфики в стереотипах поведения: 1) когда одним и тем же действиям придается различное содержание в разных этнических культурах и 2) когда одно и то же содержание находит различное выражение в поступках. Что очень ярко отражается, например, в анекдоте про чукчу, который через несколько дней пришел повторно получать паспорт, так как первый уже искурил. Дэвис говорит о том, что этнические шутки - это не фиксация негативной реакции социума на какой-то чуждый элемент, а наоборот, показатель признания данной социальной группы со стороны ее окружения. Этническая идентичность выступает психологической основой этнополитической мобилизации, которую принято рассматривать как готовность людей, объединенных по этническому признаку, к групповым действиям по реализации национальных интересов. Существуют конативные (поведенческие) структуры этничности, задающие способы внутригрупповой организации и мобилизации группы. В анекдотах про «евреев», подобной конативной структурой этничности по всей видимости является жадность, про англичан – хладнокровие, французов – любвеобильность и т.д.

Возрастной подход рассматривает ДП с позиции возрастных особенностей и норм. Поведение, не соответствующее возрастным шаблонам и традициям, может быть признано отклоняющимся. Это могут быть как количественные (гротескные) отклонения, отставание (ретардация), или опережение (ускорение) возрастных поведенческих норм, так и их качественные

инверсии. Новейшие данные о физических, психических и социальных процессах взросления убеждают в относительной независимости этой возрастной стадии от прочих. Периоду взросления соответствуют специфические формы поведения, нормы, установки, типы коллективов, роли и конфликты. Под возрастной поведенческой нормой (В.Д. Менделевич) понимается модель поведения, система предписаний, которых должен придерживаться индивид, чтобы его признали соответствующим определенному возрасту. В процессе оценки следует анализировать особенности (стили) деятельности, которым должен соответствовать человек определенного возраста:

- 1) коммуникативный стиль (толерантность и компетентность в общении);
- 2) особенности саморегуляции поведения (волевые характеристики);
- 3) интеллектуальные особенности (в частности, способность планировать, прогнозировать собственную деятельность);
- 4) эмоциональные особенности;
- 5) психо моторные особенности (мимический и жестикуляционный стили);
- 6) стиль устной и письменной речи.

К
О
И
Э
П
С

К возрастным особенностям саморегуляции деятельности (самоконтроля) в юношеском возрасте относятся юношеский максимализм, неустойчивость самооценки, жесткость, негибкость суждений, неумение менять цели в зависимости от обстоятельств. Это также связано с интеллектуальной составляющей поведения, в форме антиципационной состоятельности (В.Д.Менделевич). В норме антиципационные способности формируются к 14 летнему возрасту. До этого ребенок не способен точно и правильно предвосхищать ход событий, планировать свои действия. В наибольшей степени антиципационная состоятельность представлена у лиц пожилого возраста, что связано как с процессом социализации, так и с повышением возрастного уровня тревожности, приводящим к использованию поливариантного типа вероятностного прогнозирования и готовится к ним. В анекдотах про «Вовочку» социальным творчеством в полной мере отражены вышеперечисленные возрастные особенности детства, но особенно явными, конечно же являются мотивы, отражающие несформированность антипационных способностей детского возраста, а также «недетскость» возможностей и потребностей. Например, в ситуации когда «Вовочке» родители предложили альтернативу выбора между братиком и сестренкой, а он выступил с встречным предложением: «Или черапаху, или аборт».

Гендерный подход исходит из представления о традиционных половых стереотипах поведения (мужском и женском стиле). Девиантным в рамках данного подхода может считаться гиперролевое поведение и инверсия шаблонов гендерного стиля. Гиперролевое поведение характеризуется тем, что нормативные гендерные особенности проявляются в крайней, гротескной форме. У мужчин оно выражается в агрессивности, взамен активности и решительности, в грубости, вместо бескомпромиссности, в заносчивости, а не в самостоятельности или самодостаточности, в эмоциональной холодности, вместо эмоциональной устойчивости. Признанный факт, что отклоняющееся агрессивное поведение более выражено у мужчин, чем у женщин, так как от мужчин ожидается демонстрация силы, независимости, уверенности в себе, а значит и определенной степени агрессивности, чего не ожидается от женщины. К гендерным девиациям могут относиться и психосексуальные девиации в виде изменения сексуальных предпочтений и ориентаций. Нормативным считается поведение соответствующее биологическому полу. Остальные варианты при определенных условиях, отнесены к формам ДП.

Профессиональный подход в оценке поведенческой нормы и девиаций базируется на представлении о существовании профессиональных и корпоративных стилей поведения и традиций. Профессиональное сообщество диктует своим членам выработку строго определенных паттернов поведения и реагирования в тех или иных ситуациях, а несоответствие этим требованиям позволяет относить такого человека к девиантам. Так называемые «профессиональные» анекдоты с нашей точки зрения наиболее часто показывают ситуации, когда высмеиваются профессиональные деформации личности. У военных это стремление к единообразию, дисциплине и показухе, привычка все измерять на воинский лад. Например, на вопрос: «Чем отличается трава от высокого снега?»,

следует ответ: «Ничем, ведь по тому и другому боевая техника может продвигаться с одинаковой скоростью» и т.д.

Г.Г.Вербина
Регуляция эмоциональных состояний в процессе управленческой деятельности

Логика борьбы за выживание в условиях остроконкурентного рынка вынуждает руководителей коренным образом менять свою стратегию. Становится преобладающей точкой зрения, что решающей предпосылкой конкурентоспособности является человеческий потенциал. В связи с этим в разнообразных формах происходит движение к созданию новой модели развития и использования человеческих ресурсов. Управленческая деятельность является универсальным видом деятельности. Она требует от руководителей знаний в различных областях деятельности, умений применять их на практике, а также неординарных личностных качеств, таких как: личная и социальная ответственность, чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека, толерантность, адекватная самооценка и др. В число важнейших личностных характеристик представляется необходимым включить так же и стрессоустойчивость. Для этого руководителям нужны такие качества, как умение переключиться и управлять своими эмоциями, самовнушаемость и самоконтроль, физическая тренированность. Социально-психологические резервы стрессоустойчивости руководителей концентрируются в приемах волевой регуляции, в обучении методам анализа эмоциогенных ситуаций и их разрешении, в обучении "проигрывания" возможных событий, в хорошем владении профессиональными навыками и знаниями.

В последнее время у нас в стране стала активно издаваться литература по психологическим проблемам руководства, но часто она носит не столько психологический, сколько «экономический», прагматический характер: основной проблемой считается результат руководства, а не процесс взаимодействия с людьми. Именно у нас десятилетиями складывалась практика, когда «хорошим тоном» считались инфаркт у руководителя; работа на износ, достижение результата любой ценой, и это являлось русским стилем руководства. Существующие в психологии психотехнологии регуляции и саморегуляции эмоциональной сферы во многом помогут современному менеджеру управлять своими эмоциональными состояниями, что благотворно скажется на социально-психологическом климате, доверенного ему коллектива и на его собственном здоровье, а в конечном итоге на работе всей организации.

В процесс регуляции эмоциональной сферы, несомненно, входит стремление личности к самоутверждению и самореализации. При изучении динамических показателей процесса стремления к самоутверждению и самореализации основное внимание обращается на анализ двух разнонаправленных механизмов саморегуляции личности руководителя: способа самовыражения личности и механизма защиты "Я". Способ самовыражения является одним из наиболее важных механизмов саморегуляции личности. Когда говорят об индивидуально-психологических различиях в самовыражении личности, имеют в виду, по крайней мере, две тенденции, на одну из которых ориентируется конкретный руководитель, а именно на высказывание своих собственных мыслей, проявление чувств и эмоций, осуществление действий в соответствии с индивидуальным стилем поведения, а также на принятие позиции и мнения другого человека.

Согласно теории самопредъявления, разработанной М. Шнайдером, индивиды включаются в социальные ситуации, ориентируясь на один из двух источников информации: на собственные состояния и установки или на ситуативные детерминанты. Стремление к самовыражению связано с потребностью выражать свои мысли и чувства, иметь собственное мнение. Стиль поведения, построенный по типу защиты, следует связывать с отсутствием потребности в самовыражении, с максимальной адаптацией к ситуации, конформностью, ориентацией на внешние оценки и мнения. Говоря о механизме самовыражения, можно утверждать, что он ассоциируется с тенденцией личности руководителя открыто заявлять о себе, своих намерениях, желаниях, убеждениях и чувствах, и не просто заявлять о них, а активно выражать в поведении и общении.

Проблема регуляции эмоциональных состояний является одной из сложнейших в психологии и одновременно относится как к фундаментальным, так и к прикладным проблемам. Невозможность удовлетворить ту или иную потребность вызывает определенное психическое напряжение. В случае реорганизации целого комплекса потребностей или их рассогласованности, когда руководитель пытается решить две или более взаимоисключающих задачи, психическое напряжение достигает

наивысших пределов и в результате формируется состояние, вызывающее нарушение адекватности поведения, т.е. фрустрация. Как правило, это состояние возникает в результате некоего конфликта, который принято называть интрапсихическим конфликтом, или конфликтом мотивов. Именно с ситуацией интрапсихического конфликта непосредственно связан и эмоциональный дистресс. Интрапсихический конфликт отношений, которые формируются на основе ролевых и личностных установок, может приводить к дезорганизации поведения и нарушению сложившихся структур личности – «я-образа», «я-концепции», самооценки. При этом дезорганизация поведения будет сопровождаться негативным эмоциональным фоном, так как эмоции сопряжены с мотивами и обеспечивают осуществление некоторых регуляторных функций, при этом интеграция эмоций в единую систему определяет характер эмоционального состояния. Построение интегрированного поведения – существенная часть адаптационного процесса. В зависимости от того, насколько поведение менеджера интегрировано, т.е. целостно, осознанно и подчинено определенной цели, настолько высок у него порог фрустрации, который можно рассматривать в качестве меры потенциальной стабильности психической адаптации и способности противостоять возникающему напряжению.

Р.М. Грановская делит все стратегии выхода из напряженной ситуации на три группы:

изменить или ликвидировать проблему;

уменьшить её интенсивность за счет смещения своей точки зрения на неё;

облегчить её воздействие с помощью включения различных психокоррекционных методик.

Поддержание психического здоровья в процессе управленческой деятельности, предполагает умение руководителей пользоваться приемами психического самоуправления, саморегуляции, т.е. осуществлять сознательные воздействия на свою эмоциональную сферу, на собственное поведение с целью поддержания или изменения характера протекания эмоций и чувств.

К культурно-психологическим поведенческим проявлениям можно отнести следующие стороны жизнедеятельности руководителя:

регулярно совершаемое самопознание, в результате которого осознается жизненное предназначение, образуется и поддерживается конструктивное самоотношение и самооценка;

конструктивное общение с ближними и дальними людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных проблем;

хорошая саморегуляция эмоций, действий и мыслей (умение поддерживать положительный эмоциональный тон; сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях; создавать позитивные личностные установки и отношения; сохранять здравый смысл и мудрость в конфликте с людьми; проявлять гибкость мышления при решении сложных задач; поддерживать гармоничный, разнообразный и адаптивно необходимый образ жизни и т.п.);

конструктивное ведение своих дел, для которого характерны реалистическое планирование, доведение начатого до конца, умение отказаться от нереальной цели и сформулировать новую, умение систематично работать;

конструктивное саморазвитие личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и представления о себе, людях, окружающем мире.

Современный руководитель уже осознал необходимость смены стереотипов, которые еще недавно направляли и мотивировали его деятельность. Однако одного осознания мало. Для реализации задач современного периода нужны компетентность, профессиональные знания и навыки руководителя, искусство ориентироваться в сложной обстановке и принимать правильные решения, владение техниками регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний.

З. А. Ганькова

Изучение аффилиации учащихся разных этносов республики Карелия

При изучении ценностно-смысловых ориентаций учащихся старших классов (10-11 классы) были получены результаты выбора целей-ценностей, средств-ценностей, профессиональных ценностей, особенностей толерантности и эмпатии у испытуемых разных этносов. Полученные результаты, определили необходимость изучения аффилиации учащихся старших классов.

Под аффилиацией понимается потребность, стремление в установлении и упрочении добрых отношений с людьми. Человек, обладающий такой потребностью, испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения; в таких отношениях с людьми видит один из главных смыслов жизни.

Процесс глобализации усиливает поиск контактов и общения человека с людьми разных этносов, испытывая при этом положительные эмоции.

Существуют разные методики для изучения аффилиации. Мы использовали вариант опросника, который есть в книге Р. С. Немова (Москва, 1999 г., часть 1, глава 6, стр. 490-496). Испытуемым предлагались суждения, ознакомившись с которыми надо выразить степень согласия с каждым при помощи шкалы от +3 (полностью согласен) до -3 (полностью не согласен). Опросник оценивает две мотивационные тенденции, которые соотносятся с потребностью аффилиации: стремление к людям и боязнь быть отвергнутым. Один вариант определял оценки силы стремления к людям, второй - боязнь быть отвергнутым.

В каждом этническом регионе участвовали 120 юношей и девушек. При анализе результатов использовали предложенную в опроснике суммарную шкалу (низкий, средний, высокий уровень развития мотива). Тест выделяет четыре возможных сочетаний изучаемых мотивов и способов их интерпретаций.

Таблица № 1

Соотношение изучаемых мотивов	Карелы (кол-во)	Вепсы	Русские
I Высокий уровень мотива стремления к людям и высокий уровень боязни быть отвергнутыми	31	36	32
II Высокое стремление к людям и низкий - уровень боязни быть отвергнутым	35	30	36
III Высокий уровень боязни быть отвергнутым и низкий - стремление к людям	21	20	17
IV Низкий уровень обоих мотивов	18	19	13
Средние значения мотивационных тенденций, когда ничего определенного сказать нельзя	16	15	22

Первый вариант: высокий уровень стремления к людям и высокий уровень развития мотива "боязни быть отвергнутым". В нашей выборке оказалось больше всего (36 человек) учащихся среди вепсов, у русских и карел почти одинаково. Боязнь вепсов быть отвергнутыми повлияла на общий результат. Ранее полученные результаты опросника "Большая пятерка" ["ОCEAN"] (А. Г. Шмелев, МГУ) показывали, что лишь 40% старших школьников-вепсов являются умеренно уверенными, (некоторые набрали лишь 20 баллов), т.е. учащиеся-вепсы более напряжены и внутренне беспокойны. Это объясняется тревогой по поводу дальнейшей жизни и учебы (трудно найти работу, поступить учиться). У вепсов низкоэмоциональный темперамент за счет низкой коммуникативной активности. Общая активность (по данным темперамента "ОФДСИ" В. М. Русалова у вепсов - 241 балл, у карелов - 257 баллов; у русских - 277 баллов).

Карелы более уверенные, что объясняется и этническими особенностями и более благоприятными условиями в регионе проживания.

Исследование русских проходило в Суоярвском районе, где на бывшей финской территории проживают в основном русские переселенцы, их дети и внуки. В районе хороший леспромхоз, строится фабрика переработки древесины; к Суоярви подходит железная дорога. Здесь хорошее ПТУ, которое готовит кадры для леспромхоза. Многие выпускники остаются в районе, чувствуют себя более уверенно с людьми, чем вепсы.

II группа - высокий уровень стремления к людям сочетается с низким уровнем "боязни быть отвергнутым".

Такие люди активно ищут контактов и общения с людьми, испытывая от этого положительные эмоции. Их больше среди русских, меньше - у вепсов.

III группа - в третью группу вошли учащиеся, обладающие высоким уровнем боязни быть отвергнутыми и низким - стремлением к людям. Такое сочетание встречается реже, чем первые два;

самое меньшее количество таких испытуемых в Суоярвском районе, где живут в основном русские люди и незначительно, но все же больше у малых коренных народов.

IV группа - низкий уровень обоих мотивов. Такое сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них. Очевидно, на результаты повлияли этнические особенности, в частности, способы взаимодействия с миром.

Нами в исследовании был использован опросник склонностей Майер-Бриггс типа Индикатор (МВТИ), предназначенный для классификации испытуемых по типологии Карла Юнга.

Опросник характеризует склонность сосредоточиваться на внешнем или на внутреннем мире (экстраверты-интроверты), характеризует способ получения информации (с помощью органов чувств или интуиции), способ принятия решений (размышление - чувство), выявляет отношения между личностью и внешним миром (рассуждение - восприятие). Среди представителей финно-угорского этноса преобладает рационально-эмоционально-сенсорный интроверт и рационально-мыслительно-сенсорный интроверт. Представители финно-угорского этноса чаще, хорошо себя чувствуют как среди людей, так и без них.

Довольно значительной была средняя (неопределенная) группа - 53 человека, из них больше других - русские испытуемые. Эта группа требует более пристального внимания со стороны учителей, воспитателей, взрослых людей, чтобы развивать "стремление к людям", а "боязнь быть отвергнутым" - уменьшать. С данными следует ознакомиться всем, кто имеет дело с учащейся молодежью, и помочь сформировать мотив "стремление к людям и не бояться контактов и общения с людьми, испытывая от этого только положительные эмоции.

И.В.Голубева

АРТКОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

«Общество существует в коммуникации и через коммуникацию», отмечал Д. Дьюи. Изучение коммуникативного взаимодействия требует комплексного, интегративного подхода, объединяющего, интегрирующего достижения многих смежных наук - лингвистики, психолингвистики, социологии, культурологии, психологии и других наук.

Современная психология характеризуется активным внедрением коммуникативной методологии исследования механизмов межличностного взаимодействия. Если в целом психология 20 века была когнитивноцентрированной, т.е. направленной на изучение различных аспектов познавательных процессов, то методологической основой психологии 21 века является переход к научной парадигме в сторону коммуникативноцентрированного подхода.

Основной путь компенсации проблем в развитии ребенка проходит через нормализацию общения, причем основной акцент делается на том, что изучение и организация коррекционно-педагогической помощи детям с проблемами в развитии должны строиться на основе становления их как субъектов общения в контексте их социальной ситуации общения.

Учитывая особенности дошкольного возраста, можно заключить, что для более успешного преодоления отклонений в развитии коммуникативной сферы у детей с задержкой речевого развития, особое внимание следует уделить использованию *креативных* видов деятельности, в том числе, театрализованной деятельности как разновидности арттерапии.

Имеются все основания рассматривать искусство в качестве уникального источника развития коммуникативной адаптации ребенка в социальной среде. Искусство является единственным выработанным историей культуры способом моделирования самого общения. Поскольку художественный образ по своей сути выступает моделью человека как субъекта, а произведения искусства представляют собой систему образов, находящихся во взаимосвязи и вступающих во взаимоотношения, то необходимо рассматривать эти самые взаимоотношения как процесс общения.

Искусство не только углубляет понимание реального человеческого общения, но и значительно разнообразит его сферу. Особенность искусства заключается в том, что, представляя, чужой чувственный и мыслительный опыт, оно обладает достоинствами личного опыта, непосредственностью, наглядностью, конкретностью. Проживая и переживая вместе с героями различные ситуации, недоступные в реальной жизни, ребенок познает новые формы и стили

общения, приобщается к культуре взаимоотношений и производит частичный их перенос в повседневную действительность.

Чрезвычайно важным является рассмотрение общения в искусстве не только с позиций межличностного взаимодействия, но и с точки зрения межсубъектного характера взаимодействия. Искусство обладает способностью превращать объекты в субъекты путем одушевления всего, что окружает человека (мир природы и предметный мир). Особенно яркие примеры субъективных объектов мы можем наблюдать в сказках, где животные, растения, природные явления наделены человеческими чертами и качествами.

А.Н. Леонтьев в своей работе «Искусство как средство общения» отмечает, что общение с искусством позволяет ребенку «реализовать и развивать аспекты личности, которые не актуализируются в обычном общении». Б.Н. Неменский подчеркивает, что искусство «создает целостную картину мира в единстве чувств и мыслей, в системе эмоциональных образов, а не логических законов, и такой путь осознания жизни доступен даже ребенку»

С точки зрения решения *коммуникативных задач* арттерапия (театротерапия) выполняет следующие функции:

1. Функцию социализации, приобщая ребенка к общечеловеческому и этническому опыту, осуществляется интериоризация общечеловеческого опыта. При слушании и чтении литературного материала для драматизации происходит интериоризация вербально - знаковых форм, а при собственно драматизации осуществляется развитие речевой культуры. При этом развиваются основные языковые функции – экспрессивная (вербально – образный компонент речи) и коммуникативная (способность к общению, пониманию, диалогу).

2. Креативная функция, то есть способность выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности, активизируя имажитивные способности ребенка, его образное и абстрактное мышление.

3. Лексико-образная функция проявляется в способности формировать языковую культуру личности, активизировать и развивать внутреннюю слухо-речевую память ребенка. Большую роль играют театрализованные игры в формировании вербальных средств выразительности, развитии мелодико – интонационной стороны речи. В театрально-игровой деятельности идет ребенок практическое освоение ребенком высших форм экспрессии – выражении чувств с помощью вербальных и невербальных средств выразительности (интонации, мимики, пантомимики).

4. Под развивающе – терапевтической функцией драматизации подразумевается ее психокоррекционный, психотерапевтический эффект.

Терапевтическая функция имеет свои корни в той функции искусства в целом, которую Аристотель обозначил термином «катарсис» (очищение души, умиротворение, снятие стресса). В целом, театрализованная деятельность является идеальным средством воздействия на ребенка, так как удовлетворяет естественные психологические потребности ребенка дошкольного возраста:

Коммуникативные действия в театральной игре опосредованы через ведущую деятельность дошкольного возраста – игровую. Игровая роль - это та внешняя опора, которая помогает ребенку управлять своим поведением, помогает раскрыть потенциальный коммуникативный ресурс.

Театрально-игровая деятельность включает в себя разные виды театрализованных игр: режиссерские, образно-ролевые. Своеобразие театрализованно-игровой деятельности проявляется в сочетании как признаков ролевой игры, так и зачатков театрального искусства.

Театрализованная деятельность включает в себя все *компоненты коммуникации*:

- *перцептивный* - восприятие передаваемой информации, например, о характере героя, в виде простых ощущений (зрительных, слуховых, тактильных) и чувств (положительных, отрицательных),
- *когнитивный* – расширения объема знаний об окружающем, обмен знаниями, умениями, навыками,
- *аффективный* – обмен побуждениями, целями, интересами в процессе подготовки спектакля,
- *собственно коммуникативный* - обмен информацией между участниками совместной деятельности, например, при обсуждении характеристики образа, героя спектакля.

Основными мотивы, побуждающие ребенка к коммуникации, связаны с тремя главными потребностями: в новых впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. Выступление на сцене в качестве исполнителя роли, признание и поддержка зрителей значительно

повышает собственную самооценку ребенка, помогает развитию уверенности, самостоятельности, веру в собственные силы.

Театрализованная деятельность стимулирует развитие реальных внутренних мотивов, которые обязательно включают мотивацию успешности, продвижения вперед. Конкретным приспособительным смыслом игры является налаживание эмоционального взаимодействия с другими детьми: разработка способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм активного взаимодействия с окружающим миром.

Театрально – игровая деятельность детей характеризуется синкретичностью, т.к. содержит в себе элементы самых разных видов творчества: словесное, двигательное, музыкальное, изобразительное.

Ее драматическая форма имеет ту отличительную особенность, когда артист, зритель, декоратор соединены в одном лице, т. е. театральное творчество имеет характер синтеза, в процессе которого опосредованно корригируются психофизические, эмоциональные, речевые процессы.

Театрализованная деятельность создает для ребенка такие условия, когда ребенок может передать свои эмоции, чувства не только в обычном разговоре, но и публично. Привычку к выразительной публичной речи, (необходимую для последующего школьного обучения), можно воспитать только путем привлечения ребенка к выступлениям перед аудиторией.

В процессе театрализованной деятельности ребенок имеет возможность использовать все средства, позволяющие ему реализовать свои *коммуникативные потребности*: экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, выразительные вокализации, выразительные движения тела), предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы, используемые для целей общения). Работа над образом включает в себя использование всех этих выразительных средств в разных вариациях и интерпретациях.

В театрализованной деятельности происходит активное развитие *диалога* как формы социализированной (коммуникативной) речи. Сценические диалоги являются идеальными, «правильными», т.е. выверенными хронологически, логически, эмоционально. Заученные во время подготовки к спектаклю литературные образцы речи дети используют в последствии как готовый речевой материал в свободном речевом общении, происходит практическое усвоение формальной и содержательной стороны речевой коммуникации.

В театральные диалогах отрабатывается *схема беседы*:

1. Установление контакта: в театральные мизансценах инициатор общения привлекает внимание другого взглядом, прикосновением, жестом или другим сигналом.

2. Далее, в соответствии с сюжетом, идет передача информации и ожидание ответа.

3. После этого персонаж осуществляет прием информации, ее обработку и передачу ответной информации, ожидание ответа.

4. Завершение беседы с окончанием фрагмента спектакля.

Инсценировки или отдельные сцены из спектакля, используемые в театрализации являются готовыми моделями коммуникативных ситуаций, в процессе их разучивания дети приобретают коммуникативный опыт, который в последующем могут использовать в реальных ситуациях.

Обобщая сказанное, можно заключить, театрализованная деятельность в структуре арттерапии является эффективным средством преодоления коммуникативной дезадаптации у детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития и может быть рекомендована в работе не только с детьми, имеющими отклонения в развитии, но и применяться в работе с детьми с нормативным развитием.

М.Гордон

АВТОНОМНОСТЬ: СВОБОДА ИЛИ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ?

«Начиная ходить, дети открывают для себя возможности своего тела и способы управления им... Когда ребенку удастся сделать что-либо самостоятельно, он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе...», - так Г.Крайг описывает вторую стадию развития по Эриксону, стадию, психосоциальным исходом которой является автономия.

Говоря об автономии, мы чаще всего упоминаем те новые навыки и полезные приспособительные реакции, которые появляются в поведенческом репертуаре ребенка 1 – 3 лет. Но чувство Я – это не только «Я сам» или «Дай мне». Это целая гамма сильнейших эмоций ранее только мимолетных, случайных, мало понимаемых, от которых ребенок всегда мог «убежать» в безопасный мир, где мама – Бог, способный утолить все страхи. Возрастной кризис, приводящий к появлению автономии, ощущения отдельности, почти всегда сопровождается бурными эмоциональными реакциями, описанными не только в специальной литературе, но и привлечшими внимание мастеров художественного слова.

Юрий Казаков в рассказе «Во сне ты горько плакал» описывает это событие следующим образом: «Ты спал, подобрав коленки. Слезы твои текли так обильно, что подушка быстро намокала. Ты всхлипывал горько, с отчаянной безнадежностью... будто оплакивал что-то навсегда ушедшее... Я чувствовал, как ты уходишь от меня, душа твоя, слитая до сих пор с моей, - теперь далеко и с каждым годом будет все отдаляться, отдаляться, что ты уже не я, не мое продолжение и моей душе никогда не догнать тебя, ты уйдешь навсегда... А было тебе в то лето полтора года.» Писатель ищет причину горьких слез сына, предполагает: «Или у нас уже в младенчестве скорбит душа, страшась предстоящих страданий?».

Очень похожую сцену описывает Б.Л.Пастернак в своей автобиографии: «Ночь я прекрасно помню. Посреди нее я проснулся от сладкой, щемящей муки, в такой мере ранее не испытанной. Я закричал и заплакал от тоски и страха... Отчего же я плакал так и так памятно мне мое страдание?... Тембры струнных были мне непривычны и встревожили, как действительные, в форточку снаружи донесшиеся зовы на помощь и вести о несчастьи... Эта ночь межевою вехой пролегла между беспомощностью младенчества и моим дальнейшим детством. С нее пришла в действие моя память и заработало сознание.»

О чем же плачет детская душа, приобретая, наконец, так необходимую каждому независимость? Какое новое неизведанное качество получает она, что кроется под емким термином «Автономия»?

В эмоциональном плане развивающееся чувство Я связано, в первую очередь, с сопереживанием, зарождением эмпатии, когда чужое горе перестает быть чужим. Палитра эмоций получает новые краски от самых ярких и радужных до бесконечно мрачных. Потребность утешить или защитить другое существо – самое ценное достижение этого возрастного кризиса. Цан-Вакслер с коллегами указывает на то, что «когда на втором году жизни дети начинают проводить границу между собой и другими и, следовательно, воспринимать других как самостоятельных существ, их эмоциональная вовлеченность в страдания другого человека начинает превращаться из личного страдания в сочувственное отношение к тому, кто страдает.»

Это новое приобретение остается и закрепляется впоследствии в виде нежности, открытости, теплоты в отношениях, служит базой для построения собственной морально-этической иерархии.

«Чувство жалости ко всему страдающему доходило во мне... до болезненного излишества. Прежде всего это чувство обращалось на мою маленькую сестрицу: я не мог видеть и слышать ее слез или крика и сейчас начиная сам плакать.» (С.Аксаков «Детские года Багрова – внука»). Или у Л.Н.Толстого: «Вспомнишь, бывало о Карле Иваныче и его горькой участи – единственном человеке, которого я знал несчастливым – и так жалко станет, так полюбишь его, что слезы потекут из глаз, и думаешь: «Дай бог ему счастья, дай мне возможность помочь ему, облегчить его горе; я всем готов для него пожертвовать». («Детство»).

Автономность и самостоятельность, таким образом, являются синонимами только в физическом плане (навыки, умения). Эмоциональная автономность, скорее, предполагает включенность в мир других, в котором собственное Я стоит не отдельно, а является частью огромного мира, покорить который в одиночку невозможно. Здесь исчезает блаженная беззаботность и приобретает четкие границы новое качество – ответственность.

Маргарита Горячева

Этика психолога. Дилемма в консультировании.

Этическая дилемма означает ситуацию необходимости выбора между этическими предписаниями для психолога (этический кодекс) и личным отношением консультанта.

Противоречивость этических проблем вынуждает периодически изменять этические кодексы. Американская ассоциация психологов за последние тридцать лет трижды исправляла кодекс профессиональной этики. Поправки естественно отражают изменения в обществе, но все же, как

правило, обусловлены трудностью соблюдения этических норм. Первое требование к консультанту предъявляется уже в начале процесса консультирования.

Психолог, как и другие профессионалы, несет этическую ответственность перед клиентом, перед самим собой и перед обществом. Консультант также ответственен и перед членами семьи клиента, перед ассоциацией психологов, в которую он входит, перед организацией, в которой работает, вообще перед общественностью и, наконец, перед своей профессией. Такая ответственность и обуславливает особую важность этических принципов в психологическом консультировании и психотерапии.

Следует отметить, что бывают случаи, когда консультант стоит перед выбором: следовать этическому кодексу или нет. Основные объективные причины возникновения данной дилеммы описали George и Cristiani (1990):

1. Трудно соблюдать стандарты установленного поведения в огромном разнообразии ситуаций консультирования, ведь каждый консультативный контакт уникален.

2. Большинство консультантов практикуют в определенных учреждениях (клиниках, центрах, школах, частных службах и пр.). Ценностная ориентация этих организаций может не вполне совпадать с этическими требованиями к консультанту. В таких случаях консультант оказывается перед сложным выбором.

3. Консультант нередко попадает в этически противоречивые ситуации, когда, придерживаясь требований одной нормы, он нарушает другую. Таким образом, в случае любого выбора не соблюдается кодекс этики. (1).

Как отмечает Р.Кочюнас (1), решение клиента заключить "консультативный контракт" должно быть вполне осознанным, поэтому консультант обязан во время первой встречи предоставить клиенту максимум информации о процессе консультирования:

- об основных целях консультирования;
- о своей квалификации;
- об оплате за консультирование;
- о приблизительной продолжительности консультирования;
- о целесообразности консультирования;
- о риске временного ухудшения состояния в процессе консультирования;
- о границах конфиденциальности.

Консультант обязан правильно оценивать уровень и пределы своей профессиональной компетентности. Он не должен вселять в клиента надежду на помощь, которую не в силах оказать. Консультант в консультировании может использовать только проверенные диагностические и терапевтические процедуры. Если консультант в отдельных случаях понимает, что недостаточно компетентен, он обязан консультироваться с более опытными коллегами или «передать» клиента другому специалисту. В Латвийском кодексе психологов компетентность рассматривается во второй и четвертой главах: «Компетентность» и «Профессиональный рост» соответственно.

Основной источник этических дилемм в консультировании — вопрос конфиденциальности. Следует заметить, что во всех этических кодексах психологов вопрос конфиденциальности является центральным. В Латвийском кодексе психолога данной тематике посвящена третья глава, в которой рассматриваются основные ее принципы. Как уже отмечалось выше, вопрос конфиденциальности следует обсудить во время первой встречи с клиентом. И, естественно, что если между клиентом и консультантом отсутствуют доверительные отношения, то терапия осложняется или в принципе не возможна.

Следует отметить, что иногда принцип конфиденциальности не является абсолютным, так, психолог Schneider (1963; цит. по: George, Cristiani, 1990) сформулировал семь основных правил, следуя которым можно установить такие границы:

1. Обязательство соблюдать конфиденциальность не абсолютно, а относительно, поскольку существуют определенные условия, способные изменить такое обязательство.

2. Конфиденциальность зависит от характера представленных клиентом сведений, тем не менее доверительность клиента несравненно строже связывает консультанта, нежели "секретность" событий, о которых сообщает клиент.

3. Материалы консультативных встреч, которые не могут причинить вред интересам клиента, не подпадают под правила конфиденциальности.

4. Материалы консультативных встреч, необходимые для эффективной работы консультанта, также не подпадают под правила конфиденциальности (например, возможно предоставление эксперту материалов консультирования по договоренности с клиентом).

5. Конфиденциальность всегда основывается на праве клиента на доброе имя и сохранение тайны. Консультант обязан уважать права клиентов и в определенных случаях даже поступать противозаконно (например, не предоставлять информацию о клиенте правоохранительным органам, если этим не нарушаются права третьих лиц).

6. Конфиденциальность ограничена правом консультанта на сохранение собственного достоинства и безопасности своей личности.

7. Конфиденциальность ограничена правами третьих лиц и общественности.

Среди наиболее часто указываемых обстоятельств, при которых действие правил конфиденциальности в консультировании может быть ограничено, заслуживают упоминания следующие:

1. Повышенный риск для жизни клиента или других людей.
2. Преступные действия (насилие, развращение, инцест и др.), совершаемые над несовершеннолетними.
3. Необходимость госпитализации клиента.
4. Участие клиента и других лиц в распространении наркотиков и прочих преступных действиях. (1).

Выяснив во время консультирования, что клиент представляет для кого-то серьезную угрозу, консультант обязан принять меры для защиты потенциальной жертвы (или жертв) и проинформировать об опасности ее саму (их), родителей, близких, правоохранительные органы. Консультант также должен сообщить клиенту о своих намерениях.

Другой важный этический принцип - это запрет на двойные отношения. Нецелесообразно консультирование родственников, друзей, сотрудников, обучающихся у консультанта студентов; недопустимы сексуальные контакты с клиентами. Такой запрет вполне понятен, поскольку консультирование дает специалисту преимущественное положение и возникает угроза, что при личных отношениях это преимущество может использоваться в целях эксплуатации. Этот принцип также описан у К.Роджерса, он говорит о том, что если отношения между клиентом и консультантом не настолько близки, например, в случае со знакомым, который ищет поддержки в консультировании, оно может быть успешным, если терапевтические сеансы проходят со строгим разделением между терапией и дружескими проявлениями. (2).

В книге Р.Кочюнаса приводится исследование Holroyd и Brodsky 1977 года. Они опросили 1000 американских практиков психологического консультирования и психотерапии, имеющих докторскую степень. Половина из них были мужчины, а другая половина — женщины. Исследователи получили такие результаты:

- эротические контакты и сексуальные отношения более часты между мужчинами-консультантами и женщинами-клиентами (5,5%), нежели между женщинами-консультантами и мужчинами-клиентами (0,6%);
- консультанты, однажды перешагнувшие границу дозволенного, склонны повторно завязывать сексуальные связи с клиентами (80% случаев);
- 70% консультантов-мужчин и 80% консультантов-женщин категорически отрицают допустимость сексуальных отношений с клиентами; 4% опрошенных сексуальные связи с клиентами считают терапевтически ценными.

Сексуальные отношения консультантов с клиентами неприемлемы ни этически, ни профессионально, потому что представляют прямое злоупотребление ролью консультанта. Клиент намного более уязвим, чем консультант, так как в специфической атмосфере консультирования "обнажает" себя — раскрывает свои чувства, фантазии, тайны, желания, в том числе и сексуального характера. Иногда клиент сильно идеализирует консультанта, ему хочется близких отношений с таким идеальным, глубоко понимающим его человеком. Тем не менее при превращении консультативного контакта в сексуальную связь у клиентов развивается крайняя зависимость, а консультант теряет объективность. На этом и заканчивается любое профессиональное консультирование и психотерапия.

Список литературы:

1. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: 1999.
2. Роджерс Карл Р. Консультирование и психотерапия. М.: 1999.
3. Этический кодекс Американской ассоциации психологов (1990).
4. Этический кодекс психологов Латвии.

ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СМЫСЛО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРОБЛЕМНОЙ СФЕРЫ

В последнее время в отечественной и зарубежной психологии активно обсуждается проблема личностной и социальной идентичности. Особенности идентичности изучаются в различных аспектах: есть исследования, посвященные методологическим вопросам изучения проблемы, систематизирующие современные зарубежные подходы к изучению идентичности (Андреева, Петровская, Белинская); есть работы, посвященные особенностям структуры идентичности, ее взаимосвязи с различными структурами психики (Иванова, Федорова, Соколова, Бурлакова, Лэонтиу); исследуются различные виды идентичности (этническая, профессиональная, гендерная) (Шнейдер, Антонова), возрастные аспекты идентичности (Кончаловская, Краснова, Солдатова).

Наше исследование базируется на теории К. Уилбера, несомненным достоинством которой является интегральный подход, стремящийся учесть многообразие форм человеческого бытия, в котором автор выделяет четыре сектора: 1) Внутренне-индивидуальное (интенциональное), «Я»; 2) Внешне-индивидуальное (поведенческое), «Оно»; 3) Внутренне-коллективное (культурное), «Мы»; 4) Внешне-коллективное (социальное), «Оно».

В исследованиях личностной идентичности традиционно представлены три подхода (Антонова): психоаналитическое направление (Эриксон, Марсиа, Ваттерман), исследование идентичности в рамках символического интеракционизма (Мид, Гофман, Фогельсон, Краппман, Хабермас) и в когнитивно ориентированной психологии (Тэджфел, Брейкуэлл, Тэрнер). В зависимости от подхода идентичность понимается как структура эго, внутренняя, самосоздающаяся, динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории (психоаналитическое направление); как способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное единое целое, единство двух аспектов «I» (выражает уникальность и неповторимость человеческого существа) и «me» (социально детерминированное существо, представитель общества в индивидууме) (символический интеракционизм); как когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях (когнитивно ориентированная психология).

Если соотнести данные подходы с четырехсекторной схемой К. Уилбера, то легко заметить, что психоаналитическое направление и когнитивно ориентированная психология представляют собой первый сектор «Я», «Внутреннее индивидуальное», тогда как интеракционистский подход относится скорее ко второму сектору «Внутреннее коллективное» или «Мы». При этом оставшиеся два сектора не представлены в данных подходах, хотя несомненно, что любое Я имеет свое физическое воплощение, или Я-материальное (Козлов), и социально объективную ипостась в противовес социально субъективной или межличностной форме, акцентируемой в символическом интеракционизме. Также по указанным квадрантам Уилбера можно разнести выделяемые Де Левита (по Красновой) виды идентичности: базисную или приписную, приобретенную, принятую, личностную. Базисная или приписная идентичность определяет условия, которые человек не выбирает, что соответствует сектору «Внешнее объективное»; приобретенная идентичность включает то, что достигнуто собственными усилиями, в основном это профессиональная идентичность соответствует четвертому сектору «Внешне коллективное»; принятая или заимствованная социальная идентичность понимается как выполнение спектра ролей, усвоенных в ходе развития или других обстоятельств жизни коррелирует с третьим квадрантом Уилбера «Внутренне коллективное, Мы»; и, наконец, личностная идентичность однозначно соотносится с первым сектором «Внутреннее индивидуальное, Я».

В своих более ранних работах К. Уилбер предлагает теорию спектра сознания, объединяющую различные уровни самоидентификации, самотождественности человека. Самотождественность и идентичность в данном случае мы будем рассматривать как синонимы. Уилбер говорит о том, что человек, отвечая на вопрос «Кто я?», объясняя, описывая или просто ощущая свое «я», проводит мысленную разграничительную линию через все поле своего опыта; все, что оказывается внутри этой границы, мы называем «я», все, что оказывается вне ее «не-я», т.е. наша самотождественность всецело зависит от того, где мы проведем эту линию. Низшим уровнем сознания является оппозиция «Маска - Тень», когда человек отождествляется исключительно со своей Персоной в терминологии Юнга, отрицая как не-я свои теневые аспекты; следующий за ним уровень «Эго - Тело» предполагает уже интеграцию Персоны и Тени, но оппозицию их своему телу, т.е. физическое тело

рассматривается как не-я, источник тревог, проблем и забот; затем человек воспринимает себя как целостное психофизическое существо, не отрицая и не подавляя свои телесные импульсы, это уровень организма, или Кентавра в терминологии Уилбера, ему оппозиционируется враждебная среда, как противостоящая целостному организму и принадлежащая сфере не-я. Традиционная психология, как правило, имеет дело с перечисленными уровнями, но Уилбер идет дальше, описывая надличностные диапазоны и сознание Единства как высший уровень развития сознания, включающий в себя все предыдущие.

Исходя из описанной теории спектра сознания, мы выдвинули гипотезу о том, что идентичность личности является фактором, определяющим смысло-ценностные ориентации и детерминирующим проблемную сферу, т.е. для человека как важными ценностями, так и актуальными проблемами будут те, которые соответствуют его самоидентичности.

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи преобладающей идентичности со смысло-ценностными ориентациями и проблемной сферой личности.

В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов (110 человек), средний возраст 19,3, из них 29 человек – юноши, 81 человек – девушки, 62 человека обучаются по специальности «Психология», 48 человек по другим специальностям («Перевод и переводоведение», «Финансы и кредит», «Прикладная математика и информатика», физико-математический факультет).

В качестве методического инструментария мы использовали: 1. Методику Куна-МакПартленда «Кто я?»; 2. Самоактуализационный тест Э. Шострома; 3. Анкету, составленную для выявления типичных проблем студенческой аудитории, анкета представляет собой перечень житейских проблем, выявленных в диссертационном исследовании Михайловой В.В., испытуемых просили оценить по десятибалльной шкале степень выраженности каждой проблемы в их жизни; 4. Фрайбургский личностный опросник FPI; 5. Методику диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге; 6. Методику ценностных ориентаций С. Бубновой в модифицированном варианте: испытуемых просили сравнивать ценности попарно не только по критерию важности, но и по доступности, реальной достижимости данной ценности в жизни, затем высчитывался показатель разницы между важностью и доступностью каждой ценности, суммарный показатель различий важности и доступности по всем ценностям интерпретировался как показатель выраженности внутриличностного конфликта (Фанталова); 7. Тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева.

В качестве методов математической обработки результатов использовались корреляционный анализ по критерию Пирсона, факторный анализ (метод максимального правдоподобия с варимакс-вращением), критерий t-Стьюдента для независимых выборок, описательные статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение).

В результате проведенного факторного анализа по методике «Кто я?» мы выявили три типа идентичности. В первый фактор вошли национально-этнические, гендерные, учебно-профессиональные самоописания, с наибольшим весом вошла категория, которую мы назвали «объективные самоописания», куда вошли ответы типа «индивид», «человек», «личность» и т.д., с отрицательным полюсом вошла категория личностные самоописания. Этот фактор мы можем соотнести со схемой Уилбера и назвать его «Внешнее объективное я», это уровень базисной и достигнутой идентичности. Во второй фактор вошли: семейные идентификации, идентификации, связанные с интересами (хобби, что я люблю делать), объективные незначимые идентификации (ответы типа «абонент», «пассажир», «сосед», «знакомый», «испытуемый», т.е. ответы, фиксирующие характеристики, присущие в тот или иной момент времени любому человеку, и при этом не являющиеся жизненно определяющими), с наибольшим весом вошла категория идентификаций, связанных с общением (например, «друг», «приятель» и пр.) Этот фактор примерно соответствует Внутреннему коллективному сектору, «Мы», это социальное я человека (В.В. Козлов). В третий фактор вошли такие категории как метафоры (в нашем исследовании выявилась группа ответов, которые испытуемые давали в образной форме – «ветер», «распахнутое окно», «странник» и пр.), религиозные идентификации, с отрицательным полюсом внешностные и личностные характеристики. С наибольшим весом вошла категория «метафоры». Этот фактор можно трактовать как внутренне-индивидуальное по схеме Уилбера, или духовное Я в терминологии В.В. Козлова.

Преобладание самоописаний, данных в терминах внешнего объективного я отрицательно коррелирует с самоактуализационными характеристиками, такими как поддержка, синергия, креативность, а также важностью ценности «высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе», при этом доступными ценностями являются «высокое материальное благосостояние», «высокий социальный статус», «общение».

Для людей, с преобладающими самоописаниями, характерными для я-социального, важной ценностью является признание и уважение людей, при этом, чем больше таких самоописаний, тем больше рассогласование между важностью и доступностью по этой ценности, что интерпретируется как наличие внутриличностного конфликта в данной сфере. Доступной является ценность высокое материальное благосостояние.

Фактор «Я-духовное» положительно связан с такими самоактуализационными характеристиками, как ориентация во времени, поддержка, спонтанность, самопринятие, креативность; уравновешенность; для людей с преобладающими самоописаниями, характерными для Я-духовного важны ценности «поиск и наслаждение прекрасным», «познание нового в мире, природе, человеке», не важными являются ценности «признание и уважение других людей», «здоровье».

Таким образом мы можем констатировать частичное подтверждение нашей гипотезы. Для человека важными ценностями являются те, которые соответствуют его идентичности. Наиболее самоактуализированы люди с преобладанием Я-духовного, для людей с преобладанием внешних объективных самоописаний не актуален личностный рост. Т.е. идентичность является фактором, определяющим смысло-ценностные ориентации и самоактуализацию личности.

Гришин Е.В.

Социально-психологические факторы электорального поведения: ценности.

Ценности – это ещё один фактор, объясняющий, почему избиратели в день выборов принимают разные решения. Поэтому разработка всей коммуникационной политики в избирательной кампании должна учитывать такое социально-психологическое явление как ценности.

Нередко можно на выборах встретить такую ситуацию, когда кандидат, завершая встречу со студентами, желает им спокойствия, долгих лет жизни и здоровья их детям. А другой кандидат, заканчивая встречу с пенсионерами, пожелает им успехов и карьерного роста.

Эти маленькие примеры говорят о том, что ни кандидат, ни его команда абсолютно не понимают ценностей той или иной возрастной и социальной группы населения? Если подобные вещи повторяются в репортажах, статьях, печатной продукции - то какова цена ошибки, догадаться не сложно.

Человеческие ценности. Что они из себя представляют? Что они значат для людей? Как их изучать?

Ценности – это понятие общее, довольно абстрактное, его далеко не так просто идентифицировать. Поэтому разночтения неизбежны. Зачастую ценности разделяют на личные и социальные, материальные и нематериальные, терминальные и инструментальные, духовные и нравственные, а так же национальные, витальные, гражданские, экономические, ценности творчества, ценности переживаний, ценности отношений и т. д. Существуют философские, религиозные, этические, педагогические трактовки ценностей, но в контексте избирательных технологий нам ближе их психологическое понимание. В социально-психологической литературе ценностям посвящено немало работ, однако какие-либо общие традиции их понимания и общепринятые определения так и не выработаны.

Мы рассмотрим жизненные ценности человека, как некие положительные факторы (явления, объекты, образы и т.д.), от которых человек гарантированно получает удовольствие или испытает его в будущем. То есть, речь идёт о неких осознаваемых потребностях, ставшими для человека ценностями. Следует заметить, что ценности, безусловно, связаны с моральными нормами, которые иногда вступают в противоречие с индивидуальными потребностями. Но если считать комфортное, бесконфликтное существование в социуме одной из потребностей человека, то противоречия, отчасти в представленном определении, снимаются. Ценности достаточно сложно взаимодействуют с потребностями, но так или иначе реально действующие ценности интегрируются в мотивационную структуру личности.

В бытовом плане “ценным” мы обычно называем то, чего не хотели бы лишиться или то, что хотели бы иметь. Это может быть диплом, дом, компьютер, семья, любовь и т. д. Наше понимание ценности субъективно, потому что определяется через наше “хочу – не хочу”.

Ценности материальные и нематериальные.

Особую ценность для человека представляют деньги, иными словами - материальное благополучие или экономическое благосостояние. Совершенно очевидно, что с помощью денег можно удовлетворить большое количество потребностей, поэтому в системе ценностей деньги следует выделить в особую статью. На мой взгляд, если материальное благополучие в нашей стране в каких-либо исследованиях не входит в первую шестёрку ценностей, то, вероятно, это поверхностные исследования, в которых большинство ответов респондентов были сугубо нормативными.

Человек есть субъект культуры и в своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях вынужден опираться на общечеловеческие ценности. Сознание человека развивается внутри культурного целого, в котором кристаллизован опыт деятельности,

общения и мировосприятия. Говоря иначе, культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека. Под общечеловеческими ценностями обычно понимаются так называемые нематериальные - духовные или нравственные ценности.

Вообще сложно разделить ценности на материальные и духовные. Например, книга – это какая ценность? Да и ценность ли это вообще? То, что мы называем нравственными и духовными ценностями, - материя очень тонкая, и тем она интереснее. Патриотизм, солидарность, служение родине, самопожертвование, взаимопомощь, духовное развитие, вера, любовь, всё это ценности не связанные ценой, которая формируется отношениями спроса и предложения. Любовь нельзя купить, а болезнь нельзя продать. В рамках избирательной кампании работа с подобными ценностями сложна, она требует от команды чуткости, тонкого анализа, исследовательских навыков, а от кандидата - внимания к исследованиям и поведенческой гибкости.

Ценности и потребности.

С определением ценности, которое предложено в начале статьи, имеющее следующий смысл: «В чем человек испытывает потребность, то для него и ценно», - можно поспорить. Но практически, для меня, очевидно, что за каждой ценностью стоят абсолютно конкретные потребности. Возьмём, к примеру, несколько общечеловеческих ценностей: достижение, эстетизм, семья, работа, образование, сострадание, сотрудничество, творчество, вера в бога, свобода, дружба, здоровье, гармония, порядок, мир, удовольствие, власть, духовность. Какие потребности за ними стоят? Назову лишь некоторые из них.

- Достижение: в основе этой ценности лежит потребность в достижении;
- Эстетизм: в основе - потребность в комфорте, привлечении внимания к себе;
- Семья: в основе – потребность в сексе, комфорте, продолжении рода, безопасности и др.;
- Работа: в основе – потребность в достижении, общении, самореализации и др.;
- Сотрудничество: в основе – потребность в общении, признании, уважении и др.;
- Свобода: в основе - потребность в независимости, уважении, безопасности, комфорте и др.

И так далее. Я думаю, что за любой ценностью лежат потребности, вопрос заключается лишь в том, к какой классификации их отнести.

Нравственные ценности формируются под влиянием многих вещей, таких как воспитание, индивидуальные потребности, традиции, нормы морали, национальные особенности и т. д. А по сему понятна сложность и важность изучения такого явления. Некоторые эксперты считают, что научной постановки вопроса здесь вообще быть не может, так как ценности сугубо субъективны. Возможно это и так. Но надо согласиться и с тем, что наука только пока с некоторыми вопросами справляется «не вполне».

Проблемы в понимании ценностей.

В вопросах изучения ценностей необходимо отметить некоторые так называемые ловушки.

Во-первых, в последние 10 лет многие страны содружества вступили на путь либерализации, рыночной экономики. Смена общественного строя, радикальное реформирование всегда ведёт к переоценке ценностей. В такие переходные времена происходит ломка господствующих ценностей, а пропагандируемые новые ценности вызывают сомнения, т.к. противоречат сложившимся формам поведения. У людей появляется новая ментальность, образ жизни, опыт, которые значительно отличаются от бывших традиционных советских ценностей. Новые ценности вплетаются в существующие или накладываются, как пласт, на устоявшиеся нормы и ценности, образуя новые социальные группы. Поэтому возможны разные сочетания социальных групп: с сохранившимися ценностями, с новыми либеральными ценностями или с непонятной

деформацией одними других. Налицо сосуществование в общественном сознании различных ценностных систем.

Во-вторых, на мой взгляд, существует некоторая путаница с общечеловеческими ценностями и заповедями Христа: «не убий», «не укради», «не пожелай жены ближнего своего» и т. д. Некоторые эксперты считают, что первым, обо всем этом сказал не Христос и даже не Моисей. У многих народов, во многих государствах эти заповеди действовали в виде законов и норм жизни. Возможно, кому-то это суждение покажется спорным, но мне кажется, что эти заповеди никак не являются духовными ценностями. Самое интересное, по подобным "заповедям" живут даже животные. У них, как правило, не принято убивать себе подобных. В любой стае или стаде существуют определенные порядки, например, животные не крадут друг у друга пищу. Более того, в мире животных и птиц существуют семьи, в которых строго соблюдается принцип супружеской верности. Поэтому считается, что Христос лишь перечислил нормы социальных и биологических запретов, необходимых человеку для выживания.

В-третьих, под общечеловеческими ценностями часто понимают такие нравственные качества, как честность, порядочность, доброту, милосердие, человеческое достоинство и т. д. Но при рассмотрении оказывается, что это всего лишь перечень личностных, душевных качеств человека. Зачастую называя такие ценности, как честность и порядочность, люди имеют в виду ценности отношений между людьми, а именно соблюдение нравственных норм в отношениях.

Сложности в изучении ценностей.

Для понимания сложности изучения ценностей мы перечислим специфику психологических особенностей этого явления:

- при осознании и вербальном выражении ценностей их включение в практическую регуляцию деятельности может не происходить из-за отсутствия возможностей реализации или из-за наличия конкурирующих и противоречивых ценностей;
- реально действующие ценности не всегда адекватно осознаются и вербализируются человеком в силу ограниченности его интеллектуальных возможностей или действия механизмов психологических защит;
- адекватно осознаваемые ценности могут неадекватно вербализироваться в силу разных причин;
- ценности можно разделить на осознаваемые (декларируемые) и неосознаваемые, но реально регулирующие поведение;
- очевиден большой индивидуальный разброс в степени дифференцированности восприятия ценностей в разных социальных группах.

Исходя из специфики ценностей, можно сделать вывод, что с точки зрения избирательных технологий изучать ценности в «чистом виде» не результативно. Их необходимо изучать вместе с потребностями, убеждениями, установками и проблематики населения, так как исследование различных социально-психологических факторов электорального поведения дает более полную картину реальной жизни населения. Например, на выборах в одном из северных регионов ценность «здоровье» оказалась на первом месте. Но за этой ценностью стояли ряд таких явлений как плохое снабжение лекарствами аптек, нехватка денег на лекарства, отсутствие спортзалов и бассейнов для занятий физкультурой, нехватка высококвалифицированных врачей. Как видно по результатам исследований, за одной ценностью может стоять масса разных желаний, обстоятельств, потребностей и целей людей.

Возможности изучения ценностей.

Для изучения ценностей населения необходимо выделить основные факторы, влияющие на формирование этих ценностей. К основным факторам можно отнести: региональный, временной, психологический, демографический и этнопсихологический.

Анализируя результаты многих исследований, специалисты делают вывод, что мир сегодня движется к признанию приоритета ценностей более важных, чем ценности материального благополучия, а именно: устойчивое развитие, здоровый образ жизни, сохранение окружающей среды, развитие личности, духовное совершенствование. Россия и страны СНГ, пока стоят особняком от общемирового движения, поэтому у нас и основные ценности имеют несколько другой вид.

Что касается методик изучения ценностей, то надо отметить несколько основных: метод прямого ранжирования ценностей Рокича, шкала ценностей Шварца, методика парного сравнения. Основной недостаток методик со шкалами связан с высокой долей случайных ответов, подсказанных списком и не выражающих собственных ценностей опрашиваемых. Использование качественных исследований (фокус группы, глубинные интервью, собеседование) с «открытыми» вопросами также имеет недостатки, поэтому оптимальным будет исследование в два этапа. Первый этап - качественные исследования с «открытыми» вопросами, на базе которых разрабатываются количественные исследования с «закрытыми» вопросами.

Представляем результаты качественных исследований ценностей, проведенных в одном из регионов. В нашем примере изучение ценностей проводилось по возрастному фактору. Мы выявили следующие тенденции:

Ценностные ориентации молодёжи:

- материальное благополучие (деньги);
- семья (а именно муж, жена);
- работа (интересная, хорошо оплачиваемая, по профессии), карьера;
- любовь, дружба;
- независимость;
- ценности отношений: порядочность в отношениях между людьми, честность в общении, взаимопонимание, искренность, интерес к жизни;
- хорошие отношения с близкими.

Основные ценности людей среднего возраста:

- семья (в отличие от молодёжи эта категория людей ценит в семье заботу о детях и их благополучии, а также ответственность за них);
- материальное благополучие;
- работа (хорошо оплачиваемая);
- ценности отношений: честность, порядочность между людьми, забота друг о друге, спокойствие, человечность в любой ситуации.

Основные ценности людей пенсионного возраста:

- материальное благополучие (хорошая пенсия и возможность дополнительного заработка);
- здоровье;
- семья, представляется, как забота о детях и внуках, возможность поставить их на ноги;
- благополучное государство, хороший правитель, честные руководители, честная власть.

Обобщив тенденции ценностных ориентаций всех возрастных категорий, можно провести следующий вектор от более важного к менее важному:

материальное благополучие



семья



работа



ценности отношений: честность, порядочность во взаимоотношениях, забота друг о друге, взаимовыручка, поддержка, дружба, любовь



честная власть, благополучное государство, стабильность

Из результатов исследований можно выделить следующие интересные факты. В этом регионе во всех возрастных категориях граждан присутствует основная триада ценностей: материальное благополучие, семья и работа. При сопоставлении результатов исследований потребностей (в этом же регионе) и ценностей выяснилось, что семья как ценность несколько отлично рассматривается в разных возрастных категориях. Молодые люди склонны понимать семью как любовно-сексуальные отношения с мужем или женой. Люди среднего возраста больше понимают семью как долг перед детьми, ответственность за их будущее. Пожилые люди понимают ценность семьи более широко: как общее благополучие детей, внуков и всех близких родственников. Работа также понимается людьми разных возрастных категорий по-разному. Для молодых - это карьера, интерес, творчество, реализация себя. Для людей среднего возраста - это конкретный заработок для достойной жизни. Для пожилых – это дополнительный доход для «сведения концов с концами» и возможность оказания помощи детям и внукам.

Помимо общих ценностей в разных возрастных категориях выявились ценности, наиболее часто встречающиеся именно в определённых возрастных категориях. Так, например, молодые люди чаще упоминают о таких ценностях как независимость и свобода, любовь и дружба. Пожилые люди чаще говорят о здоровье, стабильности в государстве, честной власти, заботе государства о людях и т.д. Причины разницы понимания ценностей очевидны и состоят в том, что *за ценностями стоят разные потребности*.

Мы привели пример зависимости ценностей только от возрастного фактора. Помимо него, существуют региональный фактор, временной, психологический, этнопсихологический фактор. Как показывает наша практика, возрастной и региональный фактор в изучении ценностей имеют решающее значение в разработки стратегии и тактики избирательной кампании.

Например, в исследованиях в одном регионе на первом месте оказалась ценность – «вера в бога», в другом, на первом месте оказалось «здоровье», в третьем – «материальное благосостояние». Соответственно, в одном регионе кандидат чаще показывался на телеэкранах с патриархом, и коммуникационная политика строилась с некоторым акцентом на славные религиозно-исторические корни. В другом регионе, кандидат демонстрировал избирателям себя как человека ведущего здоровый образ жизни, без вредных привычек, а параллельно решал вопросы здравоохранения. В третьем регионе, кандидат в течение своего губернаторского срока обещал в четыре раза повысить всем зарплату населению. Я привел всего лишь короткие примеры, которые имели своё место в многофакторном успехе, проведённых избирательных кампаний.

Изучение ценностей в любой предвыборной кампании становится очевидной. В предвыборной коммуникационной политике, будь то выступление кандидата, доверенных лиц, агитаторов; подготовка интервью на ТВ, радио, статей в газетах, печатной продукции, необходимо учитывать наиболее значимые ценности базового электората. При этом нужно демонстрировать значительное сходство ценностных ориентаций кандидата и избирателей, говорить о них и подчёркивать их важность. Ценности, о которых говорят люди, - это их мысли, дела, заботы и желания. Разделяя их ценности, кандидат становится для избирателей близким и родным человеком, тем самым, увеличивая свои шансы на победу.

Литература.

1. Абдульханова-Славская А. Диалектика человеческой жизни. - М.: Мысль, 1977.
2. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые. - М.: Мысль, 1970.
3. Банкиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. - Харьков: Вища школа, 1988.
4. Бойко В.И. Возрожденная категория ценности // Перестройка в духовной сфере: сущностные черты: проблемы и пути их решения. - Красноярск, 1989.
5. Буева Л.П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества // Человек в системе наук. - М., 1989.
6. Бурков В.В. Как сохранить общечеловеческие ценности? (Атеист и нравственные аспекты). - Л.: Знание, 1990.
7. Буюкас Т.М., Зевина О.Г. Вопросы психологии, сентябрь-октябрь 1997 г., N 5
8. Вардомацкий А.П. Ценностная типология личности и воспитательная практика // Этика и мораль. - М., 1990.
9. Головных Г.Я. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания // Философские науки. - 1989. - N 6.
10. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и фр. / Сост. Василенко Л.И. - М.: Прогресс, 1990.
11. Дилигенский Г.Г. Человек в современном мире // СССР в мировом сообществе: от старого мышления к новому. - М., 1990.
12. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. - М.: Прогресс, 1990. - 741 с.
13. Кон И.С. Социология личности. - М., 1967.
14. Леонтьев Д.А. "Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании...", Психологическое обозрение #1, 1998.
15. Парсонс Г. Человек в современном мире: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1985.
16. Рогулин В.Е. Ценностные ориентации общества и возможности всестороннего развития человека // Возможности человека в современную эпоху. - М., 1989.
17. Смоленцев Ю.М. О ценностной природе нравственности // Мораль и этика. - 1989.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.

А.Н. Гусев, А.С. Зотова

ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ РЕЧИ

Проблема диагностики личностных особенностей человека по его голосу и речи до сих пор актуальна в виду ее слабой научной разработанности и высокой прикладной значимости. Согласно литературным данным, сложность в решении данной проблемы заключается, с одной стороны, в выделении объективных количественных параметров речи, отражающих характеристики интонирования, с другой, в отсутствии надежных эмпирических данных о связи параметров интонирования и индивидуально-психологических особенностей. Таким образом, мы сконцентрировали наше внимание на двух основных задачах – на разработке системы показателей, описывающих интонационную сторону речи, а также на поиске взаимосвязи указанных характеристик, отражающих особенности интонирования, и ряда индивидуально-психологических свойств личности.

Назовем попарно основные информационные характеристики звучащей речи и их воспринимаемые корреляты: частота основного тона голоса – слышимая/воспринимаемая высота голоса, «интонированность» речи – изменчивость высоты голоса, громкость речи – интенсивность речевого сигнала (А), разнообразно акцентированная речь – изменчивость громкости речи, равномерность речи – временные интервалы между слогами (Δt), темп речи – скорость (слог/с). На основе указанных информационных параметров мы разработали систему показателей, характеризующих интонационный аспект речи. Были выделены шесть параметров, отражающих характеристики интонирования, а именно:

1) коэффициент изменчивости частоты основного тона (ЧОТ) голоса, оценивающий частоту и степень изменений высоты голоса во время речепроизнесения, или степень гибкости интонирования речи, ее интонационное богатство;

2) ширина тонального диапазона (среднеквадратичное отклонение частоты основного тона голоса, или СКО ЧОТ), используемого человеком в речи, отражает, насколько сильно может меняться высота голоса в процессе речепроизнесения;

3) коэффициент колебания интенсивности речевого сигнала, оценивающий степень и частоту колебаний интенсивности речевого сигнала; этот параметр может служить оценкой частоты и силы ударений в звучащей речи;

4) громкостный диапазон (среднеквадратичное отклонение амплитуды речевого сигнала - А, или СКО А), отражающий, в каких пределах может меняться интенсивность речевого сигнала во время речепроизнесения;

5) среднеквадратичное отклонение временных интервалов между двумя последовательными слогами в фонограмме речи - Δt (СКО Δt), отражает меру ритмичности, или равномерности произнесения речи на уровне слогов (предельно низкое значение СКО Δt может означать равномерную и плавную речь, предельно высокое – наличие большого количества пауз, либо «проглатывание» отдельных слов и частей слов);

6) общий темп речи; с помощью этого параметра мы можем оценить скорость речи индивида.

В дизайне нашего эмпирического исследования мы выделили 15 независимых переменных (факторов): «экстраверсия», «нейротизм», «социабельность» и «импульсивность» по Г. Айзенку (опросник ЕРІ), «эмоциональность», «активность» и «вторичность» по Г. Хеймансу (тест «Темперамент и социотипы»), «темп», «эргичность», «пластичность», «эмоциональность», «социальный темп», «социальная эргичность», «социальная пластичность» и «социальная эмоциональность» по В.М. Русалову (Опросник структуры темперамента); и 6 зависимых переменных, а именно: коэффициент изменчивости ЧОТ, ширину тонального диапазона (СКО ЧОТ), коэффициент колебания интенсивности речевого сигнала, громкостный диапазон (СКО А), СКО Δt (мера ритмичности речи), общий темп речи. Для оценки статистической оценки значимости факторных эффектов применялась процедура однофакторного дисперсионного анализа.

Было обнаружено, что коэффициент изменчивости ЧОТ и ширина тонального диапазона статистически значимо зависят от выраженности вторичной функции по опроснику Г. Хейманса. Общий темп речи значимо зависит от выраженности пластичности по опроснику Русалова. На квази-значимом уровне выявлена взаимосвязь следующих показателей: «шкала социабельности (ЕРІ Айзенка) - общий темп речи».

Оценка ранговых корреляций (по Спирмену) позволила также установить статистически достоверные связи между такими переменными, как: шкала социабельности (ЕРІ Айзенка) и общий темп речи; шкала Темпа (ОСТ Русалова) и общий темп речи, шкала Пластичности (ОСТ Русалова) и общий темп речи, шкала Пластичности (ОСТ Русалова) и СКО Δt .

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были впервые установлены взаимосвязи указанных выше физических характеристик речи, отражающих особенности интонирования, с рядом индивидуально-психологических свойств личности. В частности, подтвердилась гипотеза о взаимосвязи характеристик интонирования с такими качествами, как ориентированность на взаимодействие с внешним/внутренним миром (экстраверсия/интроверсия), активность и эмоциональность.

Вне рамок нашей гипотезы обнаружена зависимость общего темпа речи от выраженности пластичности, понимаемой, как скорость переключения с одной программы поведения на другую (В.М. Русалов).

Полученные результаты открывают перспективы для разработки темы психодиагностики свойств индивидуальности по особенностям интонирования речи.

Густова Л. В.

**Русские народные способы интеграции психики
как альтернатива западной психотерапии.**

В ноябре 2005 года нами было проведено исследование русских народных бытующих способов интеграции психики. В исследовании приняло участие 880 человек, - это жители г. Костромы, Костромской области и г. Москвы, представители всех полов и возрастов. Исследование показало, что за психологической помощью русские люди обращаются в основном к близким - родственникам, друзьям, соседям и коллегам по работе, к психологу обращаются только 2 % испытуемых. Более углубленные беседы с испытуемыми показали, что психолога они рассматривают как постороннего, и не знают, чем может помочь человек, который лично их не знает.

Среди традиций психологической помощи 86 % испытуемых указывали, что оказывают помощь добрым словом во время беседы с человеком о случившейся беде, приводят в качестве разрешения проблем мудрость пословиц и поговорок, русских народных сказок. Нежелание обращаться к психологу говорит о том, что русский народ имеет прочно укоренившийся в своём сознании кодекс отношений к обстоятельствам, событиям личной и общественной жизни, к тому же хорошо осведомлён способах разрешения трудностей и оптимизации жизни.

По результатам исследования можно сказать, что русская народная мудрость, заложенная в пословицах, поговорках, русских народных сказках, в устном народном творчестве, выступает в качестве сильной альтернативы методам западной психотерапии. Западная психотерапия ставит цель - изменение у человека отношения к жизни и предполагает, что психолог должен много времени посвятить тому, чтобы клиент открыто говорил о своих проблемах. Как показало исследование, что у русских такой проблемы нет, они легко говорят с близкими о своих затруднениях.

С точки зрения концепции интеграции психики Шемет И. С., попыткой подменить традиционно сложившихся у русского народа в ходе культурно-исторического развития способов интеграции психики на искусственные методы западной психотерапии нарушается принцип культуросообразности применения психотехнологий.

А.М.Демильханова, И.Г.Миропольцева

Особенности воздействия психотерапевтического медитативного комплекса в условиях высокогорья для лечения аддиктивного поведения.

Целью нашей работы является исследовательская попытка объективизировать результаты психологических изменений в процессе высокогорного медитативно-психотерапевтического комплекса в группе пациентов с наркотической зависимостью. Эта методика предложена доктором Назаралиевым Ж.Б. и используется в работе Медицинского Центра доктора Назаралиева. Это комплекс можно отнести к натуральным методам лечения, поскольку в ней используется высокогорье, как природный стимул неспецифической резистентности организма человека, и веками испытанные положительные методы воздействия на психику человека-медитативная практика. Комплекс проводился в условиях высокогорья на высоте 4200 м над уровнем моря.

Исследование проведено на однородной группе больных наркоманией в условиях высокогорья: количество- 40 человек, пол – мужской; диагноз – опийная наркомания; возраст – от 20 до 30 лет; время прохождения программы - 7 дней.

Гипотеза: учитывая природные условия и выбранные психотехники, мы предположили возможность улучшения интеллектуальных и личностных параметров наших пациентов.

Для подтверждения истинности гипотезы были поставлены задачи и подобраны методики по исследованию интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферы испытуемых.

Для исследования интеллектуальной сферы использованы следующие **методики:** особенности внимания- Счет по Крепелину, Исследование операторной памяти. Методика "Цифровые ряды", исследование интеллекта- Прогрессивные матрицы Равена. Для исследования личностной сферы мы использовали методику М. Куна и Т. Маркпартленда «Кто Я».

Интеллектуальная сфера

Психологическое исследование интеллектуальной сферы включало в себя исследование: особенностей внимания (объем, переключаемость); памяти; умственной работоспособности

Счет по Крепелину

По методике Крепелина у пациентов, прошедших программу «Седьмое небо», отмечается рост общего объема работы на 24,34 балла (80,14 до программы и 104,48 после), и количества правильно выполненных заданий на 24,56 баллов (78,10 до и 102,65 после). Увеличение объема работы в методике Крепелина говорит о повышении темпа интеллектуальных психических процессов. Это свидетельствует о возрастании способности к концентрации внимания, снижении умственной утомляемости и повышении продуктивности процессов внимания.

Прогрессивные матрицы Равена

С повышением показателей внимания соотносится и повышение показателя общей умственной работоспособности. По методике Равена повышение уровня интеллекта составляет 8,5 баллов (36,2 до и 44,6 после). Такое повышение свидетельствует о возможности выявлять связи и соотношения, приходиться к выводам, непосредственно не представленным в заданной ситуации; и способности использовать прошлый опыт и усвоенную информацию. Увеличение показателей такого уровня говорит об увеличении возможностей дифференцировок по нескольким признакам, нарастании процессов абстрагирования. Психотерапевтический комплекс в условиях высокогорья значительно увеличивает интеллектуальный потенциал наших пациентов по сравнению с периодом лечения до прохождения программы.

Исследование операторной памяти. Методика "Цифровые ряды"

Данная методика предназначена для исследования динамической кратковременной памяти, участвующей в процессе мыслительных операций. И позволяющая удерживать результаты промежуточных решений.

Повышение показателей по объему операторной памяти после прохождения психотерапевтического комплекса составляет 1 балл (5,8 до и 6,8 после). Что говорит о значительном повышении результативности и продуктивности памяти. Известно, что средний объем удерживаемой информации составляет 4-5 единиц, поэтому увеличение показателя операторной памяти до 6,8 свидетельствует о качественном повышении возможности памяти, которая, как мы знаем, является базовой интеллектуальной характеристикой.

Таким образом, представленные данные позволяют утверждать, что прохождение высокогорного психотерапевтического комплекса способствует повышению всех интеллектуальных характеристик и возможностей испытуемых.

В данное время мы не можем выделить основные факторы, улучшающие интеллектуальные процессы. Возможно это повышенное насыщение мозга кислородом в условиях высокогорья, а возможно большую роль играет медитативная практика. Но с достаточной уверенностью, можно говорить, что улучшение интеллектуальных процессов способствует расширению полей восприятия и актуализации трансцендентной функции личности (по К.Г. Юнгу).

Личностная сфера

Мы использовали методику М. Куна- Т. Маркпартленда «Кто Я» для исследования личностных особенностей наших испытуемых до и после прохождения программы. Данная методика ориентирована на выявление особенностей Образа Я испытуемых или Я- Концепции.

Методика М. Куна и Т. Маркпартленда «Кто Я».

Методика «Кто Я» Куна и Маркпартленда предлагалась испытуемым до прохождения высокогорного психотерапевтического комплекса и после.

Создатели теста выделили четыре категории, а именно:

1. *Физическое Я* - определение себя как объекта во времени и пространстве: «я блондин», «я живу в Москве».
2. *Социальное Я* - место в группе, социальная роль: «я студент», «я сын».
3. *Рефлексивное Я* - отражение индивидуального стиля поведения, особенностей характера. Примерами могут служить такие высказывания как «я веселый», «я люблю рок-музыку».
4. *Трансцендентальное Я* как «абстрактная рефлексия вне зависимости от конкретной ситуации», например, «я живое существо», «я часть вселенной» (Кун М., Маркпартленд Т., 1984).

Мы анализировали полученные результаты, используя предложенную классификацию.

Мы получили следующие данные: до и после прохождения программы основное представление образа Я или Я-концепции определяется социальными и рефлексивными факторами (80,1 и 74,4). Фактор физического представления о себе крайне низкий (2,2), что

прослеживается и по другим методикам. Это можно связать с длительным вытеснением своего тела в период наркотизации, когда физические ощущения создают для наших испытуемых наибольшие проблемы (Иванец, Н.Н., 2002). После прохождения программы показатель физического восприятия Я увеличился практически в 3 раза и окрасился позитивными характеристиками.

Также наблюдается тенденция к увеличению образа трансцендентального я. Трансцендентальное Я в нашем исследовании представлено в духовном самовосприятии человека (Я человек с большой буквы, я существо природы, я дитя Бога). Так же после прохождения программы у наших испытуемых наблюдается значительное увеличение метафорических образов, отражающих трансцендентальное представление о себе (Я птица Феникс, я камень с душой, я фундамент).

На следующем этапе анализа Я- концепции мы проанализировали фактор значимости при самоопределении образа Я. И получили следующую картину, что самым важным аспектом образа Я наших пациентов выступают характеристики трансцендентального Я, которые занимая 1-е место и до и после прохождения программы, удерживают свои позиции в равной степени. Следует обратить внимание на значительное возрастание значимости Социального Я, это говорит о том, что конкретизировалась стремление занять свое место в обществе и утвердиться в нем. Т.е. повышается социальная адаптация испытуемых. Что касается стремления к рефлексии, то она снижается в 2 раза, это свидетельствует о снижении потребности в детальном самоанализе и самокопани. Таким образом, в Я-концепции начинают преобладать конкретные и реальные представления о себе.

Адекватно осознанное и последовательное эмоционально-ценностное отношение личности к себе является центральным звеном ее внутреннего психического мира, создающим его единство и целостность, согласовывая и упорядочивая внутренние ценности личности, принятые ею в отношении самой себя (Чеснокова И. И., 1977).

Наиболее убедительным показателем динамики Образа Я является значительное снижение отрицательных характеристик. Что доказывает активное формирование позитивного Образа Я.

Заключение:

Таким образом, проведенное исследование убедительно показывает увеличение продуктивности интеллектуальных процессов, способствующих, развитию адекватной самооценки и позитивному представлению о себе.

Изменение Образа Я после прохождения высокогорного психотерапевтического комплекса проявляется в нарастании критических возможностей личности, конкретизации реальных планов и развитии духовной сферы наших пациентов.

С.М.Джакупов, З.Б.Мадалиева

УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Современное состояние образовательной системы в Казахстане характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам учителя, но и к уровню его личностного саморазвития, его психологического самочувствия. Сложившийся комплекс экономических проблем, среди которых низкая заработная плата, недостаточная техническая оснащенность школ и т.д., а также социально-психологических, связанных с падением престижа педагогической профессии, делают труд учителя в нашей стране эмоционально напряженным. Профессиональный долг обязывает учителя принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние, сдерживать негативные эмоции. Однако внешнее сдерживание эмоций не приводит к успокоению и не способствует психологическому и физическому здоровью. Отрицательно окрашенные эмоциональные состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе, способствуют возникновению и закреплению в структуре

характера и профессиональных качествах негативных черт, разрушают здоровье, приводят к общей неудовлетворенности учителя своей профессией.

Среди многих особенностей и трудностей педагогической работы зачастую выделяют ее высокую психическую эмоциональную напряженность. Более того, способность к переживаниям и сопереживанию признается одним из профессионально важных качеств учителя. Однако фактическая практическая роль эмоций в профессиональной педагогической деятельности оценивается недостаточно четко, неоднозначно, порой противоречиво. Во всяком случае, учителя и будущего учителя специально не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него целенаправленно соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей профессии.

Эмоциональная сторона педагогического общения всегда была и остается одной из самых трудных. Недостаточное внимание к личности учителя, к ориентации на его эмоциональное самочувствие и психологическое здоровье заставляют со всей остротой поставить вопрос об интенсификации процесса обучения учителей приемам регуляции своим эмоциональным состоянием.

Давно известно, что достижение высокой продуктивности учебной и педагогической деятельности во многом связано с умением использовать в ходе учебного процесса адекватные способы и приемы саморегуляции эмоционального состояния. Вопросы саморегуляции эмоционального состояния педагогами практически не изучены, несмотря на большую теоретическую и практическую значимость. Поэтому остро стоит задача исследования самой эмоциональной сферы учителей: определение условий возникновения эмоциональных состояний, типичных для педагогической деятельности. Все вместе это и определило *актуальность темы исследования*

На основе анализа разработанной нами концепции было сформулировано предположение о том, что, во-первых, эмоциональное состояние учителей отличается специфическими особенностями проявления, механизмами, закономерностями, во-вторых, процесс управления эмоциональным состоянием учителя будет протекать наиболее результативно при условии:

- организации специальной подготовки учителя к преодолению возможных эмоциональных перегрузок, целенаправленном формировании у него соответствующих знаний, умений, необходимых для минимизации и принятия эмоциональных трудностей профессии, а также повышающих эмоциональную компетентность учителя;
- перехода от спонтанного применения естественных способов регуляции к сознательному использованию в целях управления своим состоянием, т.е. в освоении способов саморегуляции или самовоздействия;
- снятия эмоционального напряжения, т.е. выхода эмоций, а также изменения самого смысла и значения эмоционального состояния для человека;
- осознания учителем собственных психолого-характерологических качеств, своего эмоционально-экспрессивного статуса и его энергетического потенциала (эффекта воздействия).

Основной целью исследования было выявление психолого-педагогических детерминант процесса эффективного управления учителем своим эмоциональным состоянием.

Результаты экспериментально- эмпирического исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное управление учителем своего эмоционального состояния в образовательном процессе способствует принятию возможных эмоциональных перегрузок в профессиональной деятельности, целенаправленно сформированные у него знания, умения способствуют минимизации и преодолению эмоциональных трудностей профессии, значительно повышают эмоциональную компетентность учителя и приводят к качественному улучшению педагогического труда.

Было выявлено, что эмоциональное состояние учителей отличается своими специфическими особенностями проявления, механизмами, закономерностями. Осознание учителем собственных психолого-характерологических качеств, своего эмоционально-экспрессивного статуса и его энергетического потенциала явилось важным условием управления учителем своим эмоциональным обликом в соответствии с его природой и выработанной самобытностью, т.е. речь идет об определенной эмоциональной самоадекватности. Своеобразие комбинаторики экспрессивных средств и личностно-

обусловленная манера объективирования чувств составляет стиль эмоциональной выразительности учителя.

Изменение ценностного отношения к эмоциям, снятие запрета на различные проявления чувств, понимание их важной, действенной и позитивной роли в жизни человека являются необходимыми условиями полноценной здоровой эмоциональной жизни учителя. Знание закономерностей саморегуляции состояний, умение управлять собственными состояниями, а также овладение приемами и способами регуляции, переход от спонтанного применения естественных способов регуляции к сознательному использованию в целях управления своим состоянием, т.е. в освоении способов саморегуляции или самовоздействия являются важными компонентами процесса самосовершенствования и психологического образования учителя.

В соответствии с нашей концептуальной схемой и на основе анализа экспериментальных данных, разработаны методические рекомендации по управлению эмоциональным состоянием учителя. Разработана программа по развитию эмоциональной компетентности учителя, состоящая из специального курса «Эмоциональный фактор в педагогической деятельности учителя», ориентированного на повышение психологической грамотности учителя, формирование у них умений саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения и программы тренинга развития эмоциональной гибкости учителя.

Апробация программы проводилась на курсах повышения квалификации учителей при Алматинском институте профессионального развития кадров. Целью данной программы явилось информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях эмоциональной сферы учителей, обучение эффективным способам взаимодействия и управления эмоциональным состоянием, ознакомление учителей с ролью эмоций в деятельности человека, изучение психофизиологических и психологических составляющих эмоциональных состояний. Занятия включали в себя лекции-беседы по эмоциям и эмоциональности, выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков, обучение учителей приемам самоанализа, самоконтроля, решение ситуативных задач, применение учителями психологического инструментария, обсуждение, подведение итогов. В ходе занятий решались следующие задачи: распознавание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении; обучение «ненаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта и выработка эффективного стиля взаимодействия.

Ознакомление учителей с характеристикой специфических эмоций учебной деятельности и с основами технологии их распознавания, овладение техникой использования различных методов эмоциональной регуляции отрабатывались в ходе тренинговой работы.

Результаты обучения по данной программе показали возможность целенаправленного повышения психологической культуры учителя. Умение саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения оказывает воздействие на эффективность учебно-воспитательного процесса.

Результаты исследования подтвердили наше предположение об эффективности профилактической работы с применением специально организованного курса, ориентированного на повышение психологической грамотности учителя и тренинговых занятий по развитию эмоциональной гибкости. Следовательно, спецкурс и тренинг, являясь методами раскрытия и совершенствования человеческого потенциала вербального и невербального самовыражения, основанные на актуализации чувств и эмоций, являются эффективными средствами профилактики и преодоления эмоционального выгорания, способствуют регуляции эмоционального состояния учителя, эмоциональной гибкости реагирования, что соответственно отражается на результатах педагогической деятельности.

С.М.Джакупов, З.Б.Мадалиева

УПРАВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Современное состояние образовательной системы в Казахстане характеризуется активным внедрением инновационных технологий в педагогический процесс. В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям,

умениям и навыкам учителя, но и к уровню его личностного саморазвития, его психологического самочувствия. Сложившийся комплекс экономических проблем, среди которых низкая заработная плата, недостаточная техническая оснащенность школ и т.д., а также социально-психологических, связанных с падением престижа педагогической профессии, делают труд учителя в нашей стране эмоционально напряженным. Профессиональный долг обязывает учителя принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние, сдерживать негативные эмоции. Однако внешнее сдерживание эмоций не приводит к успокоению и не способствует психологическому и физическому здоровью. Отрицательно окрашенные эмоциональные состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе, способствуют возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качествах негативных черт, разрушают здоровье, приводят к общей неудовлетворенности учителя своей профессией.

Среди многих особенностей и трудностей педагогической работы зачастую выделяют ее высокую психическую эмоциональную напряженность. Более того, способность к переживаниям и сопереживанию признается одним из профессионально важных качеств учителя. Однако фактическая практическая роль эмоций в профессиональной педагогической деятельности оценивается недостаточно четко, неоднозначно, порой противоречиво. Во всяком случае, учителя и будущего учителя специально не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него целенаправленно соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей профессии.

Эмоциональная сторона педагогического общения всегда была и остается одной из самых трудных. Недостаточное внимание к личности учителя, к ориентации на его эмоциональное самочувствие и психологическое здоровье заставляют со всей остротой поставить вопрос об интенсификации процесса обучения учителей приемам регуляции своим эмоциональным состоянием.

Давно известно, что достижение высокой продуктивности учебной и педагогической деятельности во многом связано с умением использовать в ходе учебного процесса адекватные способы и приемы саморегуляции эмоционального состояния. Вопросы саморегуляции эмоционального состояния педагогами практически не изучены, несмотря на большую теоретическую и практическую значимость. Поэтому остро стоит задача исследования самой эмоциональной сферы учителей: определение условий возникновения эмоциональных состояний, типичных для педагогической деятельности. Все вместе это и определило *актуальность темы исследования*

На основе анализа разработанной нами концепции было сформулировано предположение о том, что, во-первых, эмоциональное состояние учителей отличается специфическими особенностями проявления, механизмами, закономерностями, во-вторых, процесс управления эмоциональным состоянием учителя будет протекать наиболее результативно при условии:

- организации специальной подготовки учителя к преодолению возможных эмоциональных перегрузок, целенаправленном формировании у него соответствующих знаний, умений, необходимых для минимизации и принятия эмоциональных трудностей профессии, а также повышающих эмоциональную компетентность учителя;
- перехода от спонтанного применения естественных способов регуляции к сознательному использованию в целях управления своим состоянием, т.е. в освоении способов саморегуляции или самовоздействия;
- снятия эмоционального напряжения, т.е. выхода эмоций, а также изменения самого смысла и значения эмоционального состояния для человека;
- осознания учителем собственных психолого-характерологических качеств, своего эмоционально-экспрессивного статуса и его энергетического потенциала (эффекта воздействия).

Основной целью исследования было выявление психолого-педагогических детерминант процесса эффективного управления учителем своим эмоциональным состоянием.

Результаты экспериментально- эмпирического исследования свидетельствуют о том, что целенаправленное управление учителем своего эмоционального состояния в образовательном процессе способствует принятию возможных эмоциональных перегрузок в профессиональной деятельности, целенаправленно сформированные у него знания, умения способствуют

минимизации и преодолению эмоциональных трудностей профессии, значительно повышают эмоциональную компетентность учителя и приводят к качественному улучшению педагогического труда.

Было выявлено, что эмоциональное состояние учителей отличается своими специфическими особенностями проявления, механизмами, закономерностями. Осознание учителем собственных психолого-характерологических качеств, своего эмоционально-экспрессивного статуса и его энергетического потенциала явилось важным условием управления учителем своим эмоциональным обликом в соответствии с его природой и выработанной самобытностью, т.е. речь идет об определенной эмоциональной самоадекватности. Своеобразие комбинаторики экспрессивных средств и личностно-обусловленная манера объективирования чувств составляет стиль эмоциональной выразительности учителя.

Изменение ценностного отношения к эмоциям, снятие запрета на различные проявления чувств, понимание их важной, действенной и позитивной роли в жизни человека являются необходимыми условиями полноценной здоровой эмоциональной жизни учителя. Знание закономерностей саморегуляции состояний, умение управлять собственными состояниями, а также овладение приемами и способами регуляции, переход от спонтанного применения естественных способов регуляции к сознательному использованию в целях управления своим состоянием, т.е. в освоении способов саморегуляции или самовоздействия являются важными компонентами процесса самосовершенствования и психологического образования учителя.

В соответствии с нашей концептуальной схемой и на основе анализа экспериментальных данных, разработаны методические рекомендации по управлению эмоциональным состоянием учителя. Разработана программа по развитию эмоциональной компетентности учителя, состоящая из специального курса «Эмоциональный фактор в педагогической деятельности учителя», ориентированного на повышение психологической грамотности учителя, формирование у них умений саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения и программы тренинга развития эмоциональной гибкости учителя.

Апробация программы проводилась на курсах повышения квалификации учителей при Алматинском институте профессионального развития кадров. Целью данной программы явилось информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях эмоциональной сферы учителей, обучение эффективным способам взаимодействия и управления эмоциональным состоянием, ознакомление учителей с ролью эмоций в деятельности человека, изучение психофизиологических и психологических составляющих эмоциональных состояний. Занятия включали в себя лекции-беседы по эмоциям и эмоциональности, выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков, обучение учителей приемам самоанализа, самоконтроля, решение ситуативных задач, применение учителями психологического инструментария, обсуждение, подведение итогов. В ходе занятий решались следующие задачи: распознавание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении; обучение «ненаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта и выработка эффективного стиля взаимодействия.

Ознакомление учителей с характеристикой специфических эмоций учебной деятельности и с основами технологии их распознавания, овладение техникой использования различных методов эмоциональной регуляции отрабатывались в ходе тренинговой работы.

Результаты обучения по данной программе показали возможность целенаправленного повышения психологической культуры учителя. Умение саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения оказывает воздействие на эффективность учебно-воспитательного процесса.

Результаты исследования подтвердили наше предположение об эффективности профилактической работы с применением специально организованного курса, ориентированного на повышение психологической грамотности учителя и тренинговых занятий по развитию эмоциональной гибкости. Следовательно, спецкурс и тренинг, являясь методами раскрытия и совершенствования человеческого потенциала вербального и невербального самовыражения, основанные на актуализации чувств и эмоций, являются эффективными средствами профилактики и преодоления эмоционального выгорания, способствуют регуляции эмоционального состояния учителя, эмоциональной гибкости реагирования, что соответственно отражается на результатах педагогической деятельности.

Л.Я. Дорфман,

Базовые системы отношений в метаиндивидуальном мире

Предметную область концепции метаиндивидуального мира образует особый класс психических явлений: их внутренняя (интракорпоральная) и внешняя (экстракорпоральная) стороны, обособление и объединение обнаруживаются в неразрывном единстве (Дорфман, 1993, 1997, 2006).

Чаще всего эти две стороны психических явлений не рассматриваются в единстве. Они как бы рассредоточены между разными дисциплинами (прежде всего между общей, дифференциальной психологией и социальной психологией, психологией среды), существуют в отрыве друг от друга и потому не очевидны. Кроме того, для психологии понятия «внутреннее» (интракорпоральность) и «внешнее» (экстракорпоральность) являются избыточно абстрактными. Обычно на их место подставляются более узкие и психологически более содержательные конструкты. В результате методологические истоки проблемы затушевываются, смазываются. Между тем, если убрать дисциплинарные перегородки, увидеть за частным более общее, открывается несколько иная картина – у ряда психических явлений можно обнаружить именно эти две стороны, внутреннее и внешнее, две стороны протяженного и выходящего за границы тела человека психического. Такой взгляд на психические явления позволяет строить междисциплинарные интегративные концепции на более фундаментальном основании.

В настоящем сообщении предпринята попытка раскрыть базовые системы отношений, образующих основание метаиндивидуального мира.

«Мета» – значит за пределами индивидуальности, вне ее головы, тела, экстракорпоральность. «Мир» есть совокупность значимых людей, предметов культуры, объектов живой и неживой природы, соотнесенных и соизмеримых с индивидуальностью, масштабом ее жизни. Метаиндивидуальный мир – это индивидуальность в мире и мир в индивидуальности, мир как часть индивидуальности и индивидуальность как часть мира, индивидуальность как отправная точка системы координат ее мира, их взаимопроницаемость в форме взаимоотношений и взаимодействий и в то же время их обособление, дифференциация. Метаиндивидуальный мир дан в единстве его противоположностей. Как возникает такое противоречивое единство и каковы его внутренние механизмы – главный вопрос, который ставится, изучается и решается в концепции метаиндивидуального мира.

Главные фигуры в метаиндивидуальном мире – индивидуальность и ее мир, индивидуальность как самость и мир в его собственном бытии. Кроме того, индивидуальность существует в мире, проникает в него, определяет себя в нем, совершает выборы людей и объектов или влияет на них, производит в них изменения (проявления экстракорпоральности). Это – одна базовая система отношений: от индивидуальности – к миру. Мир, в свою очередь, проникает в индивидуальность, так или иначе подчиняет ее требованиям и нормам мира, его писаным и неписаным правилам, создает ожидания, стимулирует, награждает, подвергает санкциям. Это другая базовая система отношений: от мира – к индивидуальности. В базовой системе отношений от индивидуальности к миру открываются одни качества психических явлений, а в базовой системе отношений от мира к индивидуальности – другие качества психических явлений. Отсюда – положение о многокачественности метаиндивидуального мира, двойственности его качественной определенности, возможность проникновения индивидуальности в мир и мира в индивидуальность.

Базовые системы отношений, отмеченные выше, следует рассматривать как разнопорядковые. Они представляют собой нетождественные, несовпадающие, расходящиеся срезы метаиндивидуального мира по характеру, направлению, последствиям. Каждую из отмеченных базовых систем отношений можно рассматривать как относительно самостоятельный качественный узел, как нечто в самом себе достаточное, как целое, т.е. как систему в собственном понимании этого термина. Психические явления в метаиндивидуальном мире являются как бы проекциями этих двух базовых систем

отношений, а сами эти отношения придают метаиндивидуальному миру полисистемный характер: базовые отношения от индивидуальности к миру – это система одного порядка, базовые отношения от мира к индивидуальности – это система другого порядка. В разных системах актуализируются разные члены или одни и те же члены, но выполняющие разные функции.

В каждой базовой системе отношений – собственный поток детерминации. В базовой системе отношений от индивидуальности к миру индивидуальности присущи самоопределение и самопричинение. Причина действует не только в самой себе, но и в следствии, вовне, в мире. В базовой системе отношений от мира к индивидуальности, напротив, имеет место определение и причинение другим, миром. Если сравнить потоки детерминации в базовых системах отношений от индивидуальности к миру и от мира к индивидуальности, легко заметить различия по источникам и направлениям. Если принять во внимание, что эти базовые отношения характеризуются разнокачественностью, можно полагать различия соответствующих потоков детерминации также по составу и функциям. Наличие нескольких потоков детерминации придает метаиндивидуальному миру полидетерминированный характер.

Многокачественность, двойственность, полисистемность, полидетерминированность – можно предположить, что все эти признаки происходят из общего онтологического основания, каковым может быть в целом противоречивая сущность метаиндивидуального мира.

Не возникает ли при этом логическое противоречие? Следуя аристотелевской логике, один и тот же референт не может быть «А» и «не-А» одновременно. Действительно, если бы речь шла об одной системе, об одних отношениях, о взаимопроникновении индивидуальности в мир и мира в индивидуальность в одной и той же плоскости, возникло бы не одно, а целый букет логических противоречий. Между тем речь идет о нескольких системах, об отношениях внутри разных систем, разных членах отношений или одних и тех же членах отношений, выполняющих разные функции. Проникновение индивидуальности в мир и мира в индивидуальности совершается по разным каналам, относится к разным способам существования. Иначе говоря, «А» и «не-А» разводятся по разным линиям, не сталкиваются, не сводятся друг к другу (ср.: Леонтьев Д. А., 1989).

И вновь может встать вопрос о логическом противоречии, но несколько в иной плоскости и по иному основанию. Базовые системы отношений сосуществуют, но направлены в противоположные стороны: одно направление вступает в противоречие с другим направлением, если их рассматривать совместно, в метаиндивидуальном мире в целом. Возникающая дилемма может иметь разрешение с позиций принципа относительности и дополнительности (см.: Блауберг, Садовский, Юдин, 1970; Блауберг, Юдин, 1973). Дело в том, что базовая система отношений от индивидуальности к миру характеризует позицию действующего лица (одна познавательная перспектива), а базовая система отношений от мира к индивидуальности – позицию внешнего наблюдателя (другая познавательная перспектива). При переходах от одной познавательной перспективы к другой «являются» одна или другая базовая система отношений. Эти познавательные перспективы разведены, обособлены, имеют разные системы отсчета и координат (см. также: Эткинд, 1982). Взятые же совместно, данные перспективы свидетельствуют о том, что базовые отношения в метаиндивидуальном мире строятся в разных системах отсчета и координат. Можно предположить, что индивидуальность в своем мире ведет себя подобно «наивному ученому»: она меняет системы отсчета и координат, благодаря чему осуществляет переходы от одних базовых отношений к другим. Дополнительность, в свою очередь, означает, что одна познавательная перспектива дополняется другой. Взятые совместно, они раскрывают двойственность метаиндивидуального мира и в то же время его связность, единство через индивидуальность.

В каком же режиме базовые системы отношений сосуществуют: последовательно, одновременно, параллельно? Можно полагать, что постановка вопроса о сосуществовании

этих систем во времени (одновременно или последовательно) пока не имеет решения. Однако есть логические основания полагать, что эти системы могут сосуществовать параллельно, подобно тому как работает сознание согласно современным представлениям в когнитивной психологии – в параллельном, а не последовательном режиме (см.: Мартиндейл, 2000).

Как понимать параллельность сосуществования базовых систем отношений в метаиндивидуальном мире? Параллельность не следует сводить к чистой геометрии – как непересекаемость. Базовые системы отношений рассматриваются как параллельные несколько в другом значении, прежде всего как не совпадающие между собой. Вместе с тем они могут пересекаться, подобно осям, определяющим координаты пространства. В известном смысле такое понимание параллельности есть метафора, но весьма эвристичная. Пользуясь ею, в какой-то степени можно раскрыть вопрос локализации психических явлений в параллельном и многомерном метаиндивидуальном мире. В частности, становится более понятно, как одно и то же психическое явление может быть и «здесь», и «там», локализоваться в разных «местах». Эта загадка из того же ряда, что и загадка о том, как одна и та же точка может относиться к двум прямым. Как отмечал W. James, «такое возможно, если точка находится на их пересечении» (1904/1976, р. 8). В самом деле, такое возможно, если психическое явление рассматривать подобно точке на плоскости, проекции осей координат которой пересекаются в этой точке. Отсюда следует, что психическое явление в метаиндивидуальном мире требует нескольких несводимых друг к другу объяснений, восходящих как к одной, так и к другой базовой системе отношений. Это означает также, что эмпирическое тестирование идей концепции метаиндивидуального мира возможно на основе применения главным образом многомерных методов статистики.

Параллельность метаиндивидуального мира не следует абсолютизировать. Между базовыми системами отношений осуществляются взаимопереходы, взаимосвязи, взаимодействия. Эти процессы могут порождать психические явления типа координации или конфликта, притяжения или неприятия, терпимости или нетерпимости, выбора или навязывания, сопротивления или подчинения, предложения или давления, и т.д. Кроме того, переходы от одной базовой системы отношений к другой могут характеризоваться определенной динамикой: легкие – сложные переключения, быстрые – медленные переключения, интерференция переключений, направление переключений, возвраты при переключениях и т.п.

Все изложенное выше позволяет рассматривать метаиндивидуальный мир как гетерогенную, многокачественную, многодетерминированную полисистему, существующую на принципах релятивности и дополнительности, параллельности и взаимопереходов между системами.

Думенко Г.А.

ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Труд человека является основным условием существования и развития человечества. Как субъект деятельности человек осуществляет трудовую деятельность в определенных условиях и использует определенные средства. Для этого он должен быть хорошо подготовлен. Общество, будучи заинтересованным в получении высококвалифицированных работников, должно организовать условия (экономические, идеологические, образовательные и т.п.) для формирования всесторонне развитой личности, обладающей профессиональными знаниями, умениями и навыками в определенной трудовой деятельности. Такая подготовка успешно осуществляется в системе высшего профессионального образования. Студенты с первого курса получают знания не только общеобразовательного, но и общепрофессионального циклов.

Профессия, как трудовая деятельность, с составляющими которой студенты начинают знакомство в вузе, имеет определенную структуру [5, 37]:

- заданные цели, представления о результате труда;
- заданный предмет (исходный материал – не обязательно вещь, но и ситуация неопределенности, любая система, например, социальная, знаковая, художественно-эстетическая и др.);
- система средств труда (в зависимости от предмета они существенно различаются между собой);
- система прав;
- производственная среда, предметные и социальные условия труда.

Хотя цели, представления о конечном результате профессиональной деятельности зафиксированы в культуре народа посредством образцов соответствующей работы, их описаний, общих требований к ним, не все студенты отчетливо представляют, с чем они, в конечном счете, столкнутся на производстве. Хотя для каждого вида деятельности существуют должностные инструкции, рекомендации, государственные стандарты, во многих профессиях невозможно описать представление о конечном результате труда, к примеру – управленческие и творческие профессии.

В ходе профессионального обучения недостаточно обеспечить студентов профессиональными знаниями, необходимо помочь им разобраться в особенностях собственной личности, а особенно – определить те субъективные факторы (задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности, мотивация и уровень притязаний, самооценка и др.), которые помогут в дальнейшем определить круг тех должностей (в рамках избранной профессии), на которых работник может проявить себя наилучшим образом.

«Самые лучшие наши дела те, которые совершаются по доброй воле и в соответствии с природными склонностями», «Каждому человеку соответствует определенный род деятельности, который делает его полезным для общества и одновременно приносит ему счастье» – эти высказывания, принадлежащие Ш. Монтескье и М. Барресу созвучны с исследованиями психологов в области профессиональной направленности. В настоящее время наиболее распространенной и популярной в практической психологии является классификация профессий, разработанная Е.А. Климовым [3]. В основу классификации профессии положен критерий «объекта труда», т.е. того, на что или на кого направлена активная, преобразующая деятельность человека-профессионала.

Выделяются пять основных объектов профессиональной деятельности человека: *природа* (имеется в виду «живая» природа или биологические объекты), *техника* (машины, механизмы, различные виды энергии), *человек* (ребенок, старик, больной, ученик), *знаковая система* (цифры, схемы, формулы) и *художественный образ*. Соответственно обозначенным объектам труда выделяют пять профессиональных сфер: «человек-природа», «человек-техника», «человек-знак», «человек-художественный образ». Кроме этого разработан опросник, результаты которого показывают, в какой профессиональной сфере человек испытывает склонности и проявляет интересы.

Е.А. Климов предлагает использовать эту методику в диагностике профессиональной направленности подростков при выборе профессии, а это целесообразно делать в старших классах средней школы. Наши студенты в общей массе не имеют представления о понятии «профессиональная диагностика» и часто приходят в вуз на ту или иную специальность не по зову сердца, а по другим, всем нам известным причинам: «откосить» от армии, близко к дому, друзья или родители посоветовали и т.п.

В связи с этим, мы постарались адаптировать эту информацию и использовать ее для студентов вуза. После того, как студенты познакомились с понятиями: профессиональная деятельность, предмет труда, профессиональные требования и индивидуально-психологические особенности, профессиональная пригодность, профессиональный отбор, профессиональный подбор, профессиональное самоопределение, профессиональная самоактуализация и др., им предлагается ответить на вопросы самоопросника. Обработка результатов позволяет определить направленность студентов по пяти направлениям, предложенным Е.А. Климовым. После этого студентам предлагается дома поразмыслить над тем, где, в рамках выбранной профессии их труд будет наиболее эффективен, в чем они смогут максимально проявить себя, и какие должностные обязанности будут выполняться наиболее качественно, подготовить небольшое эссе на эту тему. Затем обсуждение происходит в аудитории и мы очерчиваем примерный круг тех должностей и направлений в работе, где студент с той или иной ярко выраженной направленностью может приложить свои усилия.

Приведем пример. Студенты, обучающиеся по специальности «Промышленное и гражданское строительство» пришли к выводу, что те из них, кто принадлежит к типу «человек-человек» могут работать менеджерами в строительных организациях, руководителями подразделений, заниматься набором кадров, рекламировать продукцию или услуги предприятия и т.д., словом, выполнять те должностные обязанности, которые связаны с общением. «Человек-техника» направляет свои усилия на монтаж, ремонт, обслуживание приборов, машин, оборудования, выполняет измерительные работы, имеет склонность к ручному, кропотливому труду с деталями, материалами. Направленность «человек-природа» позволит проектировать дома в уже сложившихся жилых массивах с наименьшим ущербом для природы, позволит заниматься ландшафтным дизайном в строительной организации, заниматься разработкой экологически чистых проектов. «Человек-знак» будет наиболее эффективно проявлять себя в проектных учреждениях, работать с компьютерными программами, с документацией, с различными знаковыми системами. Архитектор, редактор строительного журнала, декоратор помещений, дизайнер интерьеров, проектировщик оригинальных сооружений – просто обязаны иметь направленность «человек-художественный образ».

Кроме этого, студентам необходимо знать, что существуют профессии, отличающиеся чрезвычайно высоким уровнем ответственности, сложности, наличием экстремальных факторов и условий. Такие профессии предъявляют более строгие требования к определению профессиональной пригодности. В процессе изучения дисциплины «Психология и педагогика» студенты тестируются на выявления негативных качеств, которые могут повлиять на успешность осуществления деятельности, могут стать непосредственной причиной катастроф или аварий.

Таким образом, становление человека как субъекта профессиональной деятельности требует целенаправленной и многоплановой работы. «Чем «психологичнее» организован этот процесс, тем более он влияет на успех социализации и социальной адаптации личности» [4, 593], тем более успешной и эффективной будет дальнейший труд выпускников как на благо общества, так и на благо самого себя.

О.Н. Дунаева **Гендерные различия в представлениях** **о семье и браке у студентов**

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, приводят к изменению гендерных стереотипов и молодые люди должны быть готовы к новым расширенным моделям поведения в исполнении не только профессиональных, но и супружеских, родительских ролей в семье (Т.В.Бендас, Е.П. Ильин, И.С. Клецина, И.С. Кон).

Современная семья изменяется. Исследователи отмечают ряд неблагоприятных, а порой и негативных явлений происходящих в ней. На западе, где «кризис» семьи имеет место уже несколько десятилетий, социологи и психологи полагают, что происходит обновление традиционных семейно-брачных отношений, которые теперь трансформируются в брачно-партнерские.

Для современного западного общества свойственна либо не регистрация семейно-брачных отношений (так называемый «гражданский брак»), либо череда юридически оформленных браков и разводов, которые больше похожи на краткосрочные сожительства.

Современная семья переживает сложный этап эволюции – переход от традиционной патриархальной модели к нескольким новым брачным моделям.

Иной становится иерархия власти и подчинение в семейной жизни, скорее это уже соподчинение; изменяется ролевая функциональность супругов, совершенствуются взгляды на методы и цели воспитания детей. Изменяется весь стиль и уклад семейной жизни.

Социальное общество, в котором на первое место выдвигаются индивидуалистические тенденции, снижает ценность семьи, так как она по своей сути является коллективистской. Наиболее ценными становятся личное благополучие, успех, статус, комфорт, а долгосрочные и каждодневные обязательства перед семьей отягощают, дети воспринимаются как обуза.

Изменяются и мотивы вступления в брак, где любовь не всегда основная причина. Любовь является духовно-нравственной основой семьи (супружеская любовь, родительская любовь). Если нет любви, то интимности, уникальности отношений не возникает, семьи в истинном предназначении не получается, она формируется неустойчивой, незрелой, поэтому измены и разводы неизбежны.

На отношения между супругами влияет много факторов: мотивы вступления в брак, реализация лидерства, работает жена или занимается домашним хозяйством, удовлетворенность сексуальными

отношениями, тип культуры, в которой складываются представления о гендерных супружеских ролях. “Гендер” означает, прежде всего, социальные ожидания относительно супружеского и родительского поведения как соответствующего для мужчин и женщин. “Гендер” – это не биополярный, а мультиполярный конструкт выраженности маскулинных, феминных, андрогинных качеств. Человек с новым набором гендерной роли продуцирует новые образы внутрисемейного, межличностного общения. На основе андрогинных качеств вырабатывается установка на более гибкое поведение, происходит согласование поведенческих паттернов семейно-брачных отношений при выполнении супружеских и родительских ролей.

В современной семье осуществляется переход от модели дополнительности – лидер и ведомый, к модели симметричности – оба супруга – лидеры, занимаются и карьерой, и семьей.

Личность студента, за годы обучения в ВУЗе, проходит несколько этапов развития и находится полностью в процессе поиска и становления по всем жизненно важным сферам.

Поиск спутника жизни начинает играть большую роль на третьем и четвертом курсах, интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов.

Ориентация на “супружество”, а не на “кратковременный брак” является значимой ценностной ориентацией. С течением времени у супругов появляется потребность иметь детей, стремление быть родителями. Данная потребность реализуется в полноценных, а не “краткосрочных” формах материнства и отцовства.

В нашем исследовании принимали участие студенты второго и третьего курса технических специальностей (135 юношей и 65 девушек). Основная цель – выявить гендерные различия в представлениях о семье и браке. Были получены следующие результаты:

В независимости от половой принадлежности в студенческой среде превалирует андрогинный гендерный тип с соответствующими характеристиками (высокие потенции маскулинности и феминности), что будет способствовать большей гибкости в сложной системе семейных отношений.

В представлениях о выборе брачного партнера делается ставка на идентичность (одинаковый уровень образования, сопоставимый материальный достаток, схожесть интересов).

У молодых людей возрастают требования к психологической совместности с будущим брачным партнером (взаимопонимание, взаимоподдержка).

Семья рассматривается как территория психологического комфорта, юноши и девушки декларируют готовность к толерантности, компромиссам и сотрудничеству, что так же свойственно андрогинному типу. Девушки считают, что функции лидерства и ответственности супруги должны делить поровну. Юноши в большей степени придерживаются традиционной установки – глава семьи муж, но который советуется по семейным вопросам с женой, что фактически говорит о лидерском паритете.

Декларируемые биархальные установки юношей (оба супруга работают, в равной степени заботятся о материальной обеспеченности семьи) спокойно уживаются со стереотипами патриархальных установок и в некоторой степени потребительского отношения к жене, что говорит о фактической социальной незрелости юношей этого возраста.

В ответах девушек значительное расширение женского гендерного образа за счет большей самостоятельности, независимости, установок на значительные достижения в профессиональной деятельности, ориентированность на карьеру.

Девушкам свойственно более детальное, реалистическое планирование жизни, где семейные перспективы занимают значительное место.

У андрогинного типа юношей и девушек, лучше представлена согласованность всех сфер будущей жизни.

У девушек и юношей маскулинного типа отсутствуют представления о будущей семейной жизни (она как бы не значима, если и произойдет, то само собой без личного вклада в отношения).

Юношам свойственно большее количество противоречий относительно представлений о будущей семье, где умозрительная установка на равенство полов уживается с патриархальными стереотипами.

На втором курсе представления о будущей семье расплывчаты, более идеализированы. На третьем - представления становятся более устойчивыми, формируются критерии к выбору брачного партнера, задается предполагаемый стиль семейно-брачных ролей, типы возможных конфликтов и способы их решения, то есть создается собственная концепция “Я и моя семья”, которая, к сожалению содержит много обывательских представлений вынесенных из родительской семьи,

личного опыта и средств массовой информации. Следовательно, именно на втором курсе, следует расширять представления студентов о гендерно-супружеских и детско-родительских отношениях.

Подготовка молодых людей к семейно-брачным отношениям, наряду с развитием духовно-нравственных критериев, должна осуществляться на всех этапах взросления и в период обучения в ВУЗе также, где основной задачей является подготовка к профессиональной деятельности.

Т.И.Забродина

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК СТЕПЕНЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ТВОРЧЕСКИХ СИЛ

Анализ научных работ, посвященных проблемам выявления особенностей, структуры и путей формирования творческих возможностей личности, дает несколько подходов к определению понятия “творческий потенциал”.

Потенциал (от латинского *potentia* – сила) - источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели.

Именно как совокупность (или развитость) определенных свойств личности трактуют творческий потенциал Полан, считая меру развитости воли критерием творческого потенциала; А.Н.Лук, классифицируя особенности творческой личности; Г.Я.Розен, предлагая перечень «конкретных способностей и психических свойств личности, способной к творчеству»; Г.Алдер, акцентируя внимание на степени развитости самомотивации. Безусловно, мышление, воображение, память, внимание, убеждения влияют на творческую деятельность, но такой подход отражает скорее количественную возможность личности к проявлению творческих сил.

Качественную сторону, творческого потенциала, заключающуюся в степени напряжения, направленности, особенностях взаимосвязи этих свойств образно описал П.К.Энгельмейер: «Смешайте на блюдечке опилки железные и медные. Те и другие будут равнодушно лежать веки вечные. Возьмите теперь магнит и поднесите его к блюдечку снизу. Тогда железные опилки получают сродство друг к другу, начнут искать друг друга и сочетаться в преинтересные гирлянды и сложные узоры. Не наводит ли этот пример на мысль, что в душе творческого человека возникает такой потенциал (поле), благодаря которому соединяются мысли» (П.К. Энгельмейер, 1910).

Аналогичной точки зрения придерживаются В.Ф.Овчинников, П.Ф.Кравчук, отмечая, что творческий потенциал и его проявление находятся именно в сфере качественной динамики свойств личности в ее соотношении с конкретной деятельностью. Такое понимание, как мы полагаем, более полно характеризует личность, учитывая не только факт наличия творческих возможностей, но и качественную, зависимую только от личности творца характеристику, причину, побуждающую к их реализации.

В качественной характеристике творческого потенциала выражается единство человеческого “Я” – природного и социального; наличие природных задатков к творчеству и необходимости их развития в условиях социальной жизнедеятельности. Творческий потенциал отражает свойство личности “взаимоувязывать”, интегрировать ее действия по целенаправленному преодолению конкретного противоречия с целью выхода за пределы обычного, достигнутого, то есть как раз те силы, которые позволяют личности реализовать свое “Я”.

Движущие силы – одна из фундаментальных категорий философии, которая определяется как противоречия, разрешение которых обуславливает продвижение личности на более высокий уровень развития. Во многих исследованиях, посвященных изучению различных аспектов творческой деятельности, понятия “сущностные силы”, “движущие силы” и “творческие силы” отождествляются; в частности Л.Фейербах, Гегель, а также современные исследователи В.Н.Сагатовский, П.Ф.Кравчук, П.П.Платонов, полагают, что сущностные силы отражают творческую сущность человека

Именно сила как характеристика творческой мощи человека, побуждает человека к самоутверждению, к самореализации, по мнению Л.Фейербаха всякая сила и сущность непосредственно утверждают самих себя.

Посредством творческих сил человек проявляется, направляя их или на преобразование окружающего мира, или самого себя. Гегель назвал обнаружение самой силы, в свою очередь, также силой, и утверждал, что это «обнаружение» соответствует потребностям развития сущности

человека, в процессе которого происходит овладение им всеобщими сущностными силами, и, как следствие, развитие субъективных способностей к универсальной преобразовательной деятельности.

Наличие природной основы творческого мышления в качестве функции человеческого мозга позволяет сделать вывод о том, что определенными способностями к преобразованию обладает любой представитель человеческого рода. Творческие акты сознания (воображение, продуктивное мышление, догадка, инсайт и т.п.) – функции мозга. Открытие функциональной асимметрии полушарий мозга выявило, что направленность и сила возможностей личности зависят не только от социальных условий, от ее желаний и стремлений, но и от индивидуального уровня развития полушарий мозга и конкретного соотношения их потенциальной активности. Выключение правого полушария, функцией которого является образное мышление, делает человека неспособным к образному творчеству. Но и при отключении левого полушария у человека наблюдаются отклонения в вербализации и понятийном обобщении мира. Таким образом, художественно-образное мышление и соответствующая одаренность являются результатом сложного взаимодействия обоих полушарий, так как обуславливаются и конкретно-образным, и обобщающее–понятийным освоением мира. Результаты исследований нейрофизиологов позволяют предположить, что область совершенствования творческого потенциала человека неограниченна, если социальные условия стимулируют формирование преобразовательных сил личности (при отсутствии патологий).

В конкретный момент деятельности, в которую включен индивид, определенными творческими возможностями распредмечиваются в зависимости от потребностей и интересов данного индивида, определяемых его отношением, опосредуемым, в свою очередь, его ценностными ориентациями. Индивид как бы вбирает в себя объективированные возможности, опредмеченные знания, опыт поколений. Это двусторонний процесс, требующий одновременно и опредмечивания способностей субъекта, и реализации его творческого потенциала как меры и направленности проявления всех качеств личности, что и обеспечивает становление человека как целостности.

В определенный исторический период творческие возможности конкретного человека зависят как от уровня развития совокупного творческого потенциала, так и от уровня развития его собственных преобразовательных способностей. А на степень их усвоения оказывает влияние, наряду с социальными факторами, природные возможности субъекта. Природная предрасположенность, психологические особенности определенным образом ограничивают творческое развитие личности и результаты ее творчества, но не по отношению к самой себе, а по отношению к преобразовательным способностям других людей. И если в общефилософском плане каждый человек – творец, субъект исторического творчества, то в социологическом и психологическом планах его творческая сила зависит, во-первых, от степени включенности человека во все формы связей и отношений в обществе, во-вторых, от характера и содержания его деятельности и, в-третьих, от особенностей его личностных, индивидуальных характеристик.

В определении понятия “творчество” исследователями отражены различные стороны, аспекты, оттенки: творчество есть жизнь (П.К.Энгельмейер), (но чем тогда отличается творчество человека от творчества всего живого вообще?); творчество есть деятельность человека, создающего новые оригинальные материальные и духовные ценности (Т.И.Тарасов), (однако значимость созданного продукта для общества и для личности может иметь различную степень); творчество-совокупность высших познавательных процессов, которые расширяют границы знания (А.В.Славин), (но то, что для отдельно взятой личности является новым, может быть давно известным для общества).

Надо отметить, что в приведенных определениях творчества внимание акцентируется на значимости конечного продукта, а не на значении творчества для самовыражения, самореализации человека; не выявлена роль личности, как субъекта не только познающего и преобразующего внешний мир, но и одновременно познающего и преобразующего самого себя.

Безусловно, продукт, полученный в результате творческой деятельности имеет важное значение, но, например, если рассматривать творчество как психическую деятельность, социальная значимость и новизна нового продукта выступают как видовые понятие, родовым понятием творчества является деятельность как объяснительный принцип бытия человека. С.С.Батенин считает деятельность абсолютным существованием социальной сущности человека. А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн именно через деятельность определяют сущность активности человека.

Но любая деятельность имеет свои границы, за пределами которых она утрачивает свое содержание. Перейти границы, расширить сферу деятельности может только творчество. Творчество отличается от деятельности тем, что оно может именно то, что деятельность принципиально не может, любой творческий акт – выход за рамки наличного бытия, прогрессивное сдвигание самих

порогов распределчиваемости, ограничивающих деятельность и замыкающих ее в собственной сфере.

Следовательно, деятельность служит основой творчества, но не самим творчеством, так как деятельность может быть продуктивной и репродуктивной, творчество всегда является взаимосвязью продуктивного и репродуктивного; в процессе деятельности может проявляться отношение к миру, как неизменному, в процессе творчества всегда проявляется отношение к миру, как могущему быть иным, именно это отношение и является силой, приводящей в действие механизм творчества.

В творческой деятельности проявляют силу все социально-природные функции личности, в частности связанные с направленностью (убеждениями, мировоззрением, идеалами, интересами); опытом (привычками, знаниями, навыками умениями); особенностями психических процессов (эмоциями, волей, чувствами, ощущениями, восприятием, мышлением, памятью); спецификой биопсихики (темпераментом, задатками, инстинктами, возрастом, полом) которые определены нами как творческие силы, выступающие как совокупность проявлений личностных функций, направленных на разрешение внешних и внутренних проблем личности, с целью преобразования внешнего мира и самой себя.

Совокупные творческие силы развиваются постоянно в зависимости от специфики жизнедеятельности личности, поэтому на конкретном этапе ее развития могут быть более или менее развиты различные их проявления, а некоторые так и могут остаться предпосылками к творческой деятельности.

Распредмечиваясь в процессе творчества, сущностные силы находят выражение в творческом потенциале личности, который определяет меру и направленность последующей их актуализации и развития.

Приведенные характеристики позволяют определить творческий потенциал личности как интегративное качество, отражающее меру возможностей реализации ее творческих сил.

Во взаимосвязи сущностных сил человека и его творческого потенциала заключен механизм целостности личности, и возможности ее развития в постоянном движении становления.

Каждый этап реализации творческого потенциала определяется для каждой личности конкретным уровнем развития творческих сил, в свою очередь, уровни развития творческих сил определяют степень развития творческого потенциала личности, который может проявляться на различных уровнях творчества.

Таким образом, главная особенность творческой личности – стремление к реализации своих творческих сил, потребность в саморазвитии, стремление к беспрестанному устранению предела этого развития,

Противоречие между уровнем развитости творческого потенциала и возможностью самореализации и саморазвития личности является основным противоречием, обеспечивающим движение к прогрессу, что отражает диалектику развития.

В.К.Загвоздкин

ПРОБЛЕМА СИСТЕМЫ КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ПЛЮРАЛИЗМА

1. Попытка построить единую категориальную структуру психологии, предпринятая А.В.Петровским и М.Г.Ярошевским является базовым элементом программы «теоретической психологии», предмет которой - «саморефлексия психологической науки»(7, 10). Однако, подобная саморефлексия может осуществляться и иным образом. Б.С.Братусь в рамках Челпановских чтений, использовал для такой саморефлексии «треугольник наук» Б.М. Кедрова (3, 15-16). Психология, увиденная в исторической перспективе, меняла свои фундаментальные ориентации. Как философская психология она была наукой о душе. Затем, психология стала понимать себя, как естественную науку, ориентированную на телесную реальность. Но мир человеческих переживаний, мир душевного, остается закрыт для психологии, понимаемой исключительно в естественнонаучном ключе и ориентированной лишь на материальную реальность. Эта душевность есть предмет психологии гуманитарного типа, от которой в свою очередь закрыта вертикаль, духовное. По Б.С.Братусю психологии, как единой науки нет, а есть **различные возможности** бытия психологии. В наше время происходит переход от естественнонаучной ориентации к ориентации гуманитарной, но необходим следующий виток – возвращение к философской психологии с принятием в себя духовного, религиозного измерения. Последнее не отрицает ни телесного ни душевного, но

интегрирует их и выстраивает в упорядоченную иерархию ценностей. *Саморефлексия психологии здесь является ничем иным, как выбором между возможностями, которые должен сделать каждый мыслящий психолог.*

Такая позиция имеет свои следствия и для категориальной структуры. В каждом типе психологии (естественнонаучном, гуманитарном или философско-теологическом) будет своя категориальная структура. Кроме этого, значение категорий, общих для всех ее вариантов, будет в каждом направлении отличаться. Например, трактовка категорий, как «личность», «переживание» или «образ» в различных типах психологии будет фундаментально различным. Если принять, что 1. существует не один, а разные типы наук, 2. что психология может осмысливаться в этих разных типах наук по-разному; 3. что разные типы психологии будут описывать и схватывать разную реальность, недоступную другим базовым подходам (типам науки) и тем самым не сводимых друг к другу, то попытка выстроить единую психологическую науку с единой системой категорий будет не прогрессом для психологии, а, наоборот, ее обеднением.

2. Попытка построения *единой* научной психологии, отрицавшем методологический плюрализм (множественность типов науки) в теории науки XX века была характерна для двух научных школ: логического позитивизма, видевшего идеал науки в физике и в марксизме, утверждавшем, что единство науки основывается на единстве законов природного и исторического мира. В методологическом отношении советская психология находилась на стыке обоих подходов и представляла собой их сочетание, при одновременной критике логического позитивизма, как буржуазного направления. Базовые методологические понятия, такие, как «теория», «категории» и др. молчаливо заимствовались из западной философии науки и из немецкой классической философии, воспринятой через Маркса и Гегеля. Зачастую эти источники не различались. Так В.В. Давыдов, следуя за Э. Ильенковым, трактует «теоретическое» и «научное» понятие в смысле гегелевского понятия «наука». Понятие «наука», «научное понятие» и т.д. у Гегеля – и в немецком классическом идеализме в целом - не имеет ничего общего с понятиями в современной науке. Тем не менее, В.В. Давыдов употребляет эти базовые для его теории понятия без всяких оговорок. Г.П. Щедровицкий, развивая единую методологию науки, одновременно утверждал: «я всегда был идеалистом» и т.д..

3. Если рассмотреть ситуацию с саморефлексией психологической науки - в смысле прояснения ее базовых принципов и категорий - из перспективы мировой (зарубежной) теории науки и психологии, то становится ясным, что отечественная психология советского периода фактически развивалась совершенно изолированно от общего развития науки XX века. Прежде всего бросается в глаза *кардинальные различия* в трактовке *гуманитарного подхода* в психологии между отечественными и зарубежными авторами. Так, для Б.С. Братуся, являющегося признанным представителем этого подхода в отечественной науке, гуманитарный подход сводится к пониманию человека в произведениях литературы и поэзии (1, с. 134, 138-139), а также в принятии в систему категорий психологии нравственных понятий и ценностей (2 с. 29-34). Для него гуманитарный подход находится *между* естественнонаучным и теологическим. Он обращен к познанию *душевной сферы, мира переживаний* и не идет ни в глубину, ни в высоту (3, 15-16). - Похожую трактовку дает и В.П. Зинченко, для которого художественное высказывание о человеке становится практически более значимым для познания, чем «научное». Высказывание Пастернака, Мандельштама, цитата из Священного писания могут служить таким же объяснением или обоснованием, как и эксперимент и даже более значимо для познания живой и неживой природы, чем наука. Причина: В.П. Зинченко отождествляет науку с наукой определенного типа (естественной наукой) и приходит к тому, что фактически стирает грань между познанием человека в науке, художественным и мифологическим образом (6).

4. В зарубежной философии науки гуманитарный подход связывается прежде всего с именем В. Дильтея и его школой, который осуществил наиболее значительную попытку обоснования особого методологического статуса гуманитарных наук. Влияние В. Дильтея на развитие гуманитарных наук и философии в XX веке огромно. Его школа - это сотни крупных ученых, работавших в педагогике, литературоведении, психологии, истории, философии. Он оказал глубокое влияние на К. Ясперса, М. Хайдеггера, Э. Шпрангера, М. Бубера, Л. Бинсвангера. Философия жизни В. Дильтея явилась фактической почвой для экзистенциальной философии. Его деление наук было предметом жарких дискуссий на протяжении всего XX века. К сожалению, наша отечественная наука была фактически исключена из этих дискуссий, поэтому сама проблема этого деления остается до сих пор в отечественной психологии не достаточно осмысленной.

Гуманитарные науки – это *науки о духе*, основанием которой является герменевтика – *учение о понимании*. Исходный вопрос, поставленной В.Дильтеем в программной статье о герменевтике (1900 г.) прямо относится к актуальной проблематике отечественной психологии, описанной нами выше. Как возможна *наука* об индивидуальном, в отличии от *изображения* индивидуального в искусстве (литературе, поэзии)? Чем отличается *научное* познание от искусства? В искусстве мы не *познаем* индивидуальное, но *изображаем* его в акте творчества. Если при понимании другого, мы будем не понимать, а творить (конструировать), то *понимания*, т.е. проникновения в переживание другого. В поздних работах В.Дильтея создан герменевтическую программу и описал «категории жизни», которые позволяют без искажений описать жизнь человека в *истории*, то есть в *горизонте времени*. **Конкретная фактичность** человеческой жизни – «жизнь» является для В.Дильтея предельным понятием – подразумевает переживание, понимание и выражение. Переживание – это первичная восприимчивость человека к данностям мира в их *значении* для его жизни. Что значит для меня этот человек, эта книга, этот предмет, это событие? Так образуются понятия в гуманитарном познании. Понятие иконы совпадает с тем, *что значит* икона для верующего (для группы верующих, для церкви). Понятие революции равно ее значению для той или иной группы людей и т.д. Для индивидуальной биографии характерно выделение опорных значений, базовых ценностей жизни, определяющих неповторимый духовный облик человека. Если я хочу понять человека, то я должен понять, *что им движет*, то есть его систему опорных значений, составляющих в совокупности взаимосвязей смысл жизни данного человека. То, что движет человеком, зависит от того, как он переживает свою жизненную взаимосвязь в горизонте времени. Переживание настоящего зависит от понимания будущего: набрасывая жизненные планы и перспективы в человеке высвобождается сила, вдохновляющая его на действия и сообщающая переживание смысла жизни, а переживание прошлого – от сегодняшней системы ценностей (опорных значений).

Познание индивидуального (гуманитарный тип познания) нивелируется в *двух противоположных позициях*: в идеализме (метафизике) и в науке естественнонаучного типа. В обоих типах познания индивидуальное замещается общим. В первом случае – это «идея человека», «родовая сущность человека», «субстанция», «духовная сущность» и т.д.. Во всех случаях эта «сущность» мыслится вне времени и пространства, как «вечное» в человеке. Для этой «вечной сущности» все равно, имеем ли мы дело с мужчиной или женщиной, взрослым или ребенком, древним греком или новым русским. Это «образ человека» (Б.С.Братусь), не индивидуальный, конкретный человек. *Самое важно в человеке лежит вне его жизни в истории, вне его конкретной фактичности*, а для науки самое важное «какому образу человека она служит» (Б.С.Братусь). Т.о. гуманитарное по Б.С. Братусю кардинально отличается от того, что считается гуманитарным подходом в смысле В.Дильтея и философии гуманитарных наук XX века. Это два *разных понятия* гуманитарных наук. - Причисление В.Дильтея к идеалистам, которое произошло из-за неверного понимания термина «науки о духе» - это чистое недоразумение и является следствием принятой в советской философии проблемы «основного вопроса» философии, согласно которому все философы должны были делиться на материалистов и идеалистов.

Во втором случае - в случае наук естественнонаучного типа - индивидуальное также замещается общим. Это *объясняющий* закон, то есть научная теория, созданная для объяснения явлений. Схема объяснения – это подведение единичного случая к общему. Единичное детерминировано общим, законом. Поэтому закон одновременно имеет объяснительное и прогностическое значение, мы можем предсказать наступление явления в будущем. При точно определенных условиях появляется и явление. На этом основана идея эксперимента. По В.Дильтею так можно *объяснять* природу, а также природное в человеке. Но понять, что движет *этим* человеком в *этой* ситуации – невозможно, так как мир истории держится не на естественнонаучных законах, но на «свободе и ответственности людей» (Дройзен).

К гуманитарному подходу можно отнести еще две базовые методологии. Это феноменология в ее основных вариантах (Э.Гуссерля, М.Хайдеггера, М.Шелера) и экзистенц-философия. Эти три направления являются – при всех различиях – типологически сходными. Так, что мы можем объединить их в единый тип познания в психологии – герменевтико-феноменолого-экзистенциальный. При этом герменевтический (понимающий) и феноменологический подходы могут выступать отдельно, в то время, как экзистенциальный базируется на этих подходах. Все экзистенц-философы и психологи одновременно и феноменологии.

Подведем итоги: дальнейшее развитие отечественной теоретической психологии невозможно без обратного включения ее в контекст развития мировой психологической науки, из которого она выпала в ходе XX века. Основные проблемы теории психологии должны быть заново

осмыслены в рамках этого контекста и в разговоре с ним. Задача теоретического и категориального анализа современной ситуации в психологии должна базироваться 1. на выделении *основных, базовых подходов* (естественнонаучного, герменевтического, феноменологического, конструктивистского и др.) 2. на определении возможностей и границ каждого подхода. *Единая система категорий психологии возможна только в рамках каждого из этих подходов, но не для психологии вообще.* В рамках каждого из этих основных направлений категориальный анализ, - выделение основных категорий и система категорий – может способствовать прояснению понятий, преодолению терминологической путаницы и пониманию учеными разных направлений друг друга.

**Профилактика преступной девиантности несовершеннолетних:
понятие, сущность, виды
М.Н. Заостровцева (г. Коряжма, Архангельская область)**

Процессы, происходящие в обществе, могут быть расценены как позитивно, так и негативно. Преступные девиации выступают как фоновое явление, присущее обществу на любом этапе его развития. Вместе с тем расширение сферы действия подобных явлений, их выход за рамки допустимых параметров не могут не сказываться на жизнедеятельности общества, не приводить к уменьшению его практической активности. Это определяет необходимость целенаправленной коррекции социально значимых негативных явлений и процессов.

Профилактика преступной девиантности в сознании и поведении членов общества относится к разряду именно таких уравнивающих, стабилизирующих, компенсаторных механизмов, поэтому профилактику представляют в качестве особого вида социальной практики, обеспечивающей такое преобразование общественных отношений, которое способствует удержанию на социально допустимом уровне проявления рассматриваемой девиантности или устранению их отдельных форм. В плане исследования проблем профилактики преступлений отечественными исследователями проделана огромная работа, в ходе которой накоплен значительный научный материал, имеющий теоретико-методологическое и прикладное значение. Однако среди специалистов до сих пор существуют расхождения во взглядах по ряду теоретических вопросов, в том числе касающихся понятийного аппарата. Это, безусловно, во многом объясняется сложностью внутренней структуры и многоплановостью профилактической деятельности, рассматриваемой через призму системы теоретических и практических требований, предъявляемых к различным сферам жизнедеятельности общества.

В криминологии под профилактикой преступности понимается система мер, направленных как на выявление, ограничение и нейтрализацию детерминант преступности, на снижение общественной опасности личности преступника, так и на устранение факторов, способствующих распространению отдельных видов преступлений. Ее определяют также как специфическую область социального управления и контроля, имеющую многоуровневый характер и преследующую цель выявления и устранения причин и условий, способствующих совершению преступлений.

Некоторые авторы указывают на необходимость определения понятия профилактики преступлений, как в узком, так и в широком смысле слова, образующие в совокупности единое понятие профилактики преступлений (правонарушений), из которого и следует исходить при его трактовке. Так, в широком смысле слова «профилактика» характеризуется нацеленностью на недопущение конкретных преступлений, предохранение отдельных членов общества от совершения ими правонарушений, виновных противоправных деяний, представляющих собой преступления. В узком смысле слова «профилактика» выступает как деятельность, во-первых, по выявлению причин преступлений, условий и обстоятельств, способствующих их совершению; во-вторых, по выявлению лиц, которые могут совершить преступление (в силу их антиобщественной направленности), и проведению с ними необходимых мероприятий.

Несмотря на разнообразие подходов к определению профилактики, применительно к предмету настоящего исследования, можно выделить основную характеристику данной деятельности. Ею является нацеленность на недопущение правонарушений (преступлений), предупреждение и минимизацию проявлений преступной девиантности.

Исходя из предложенного Косенко А.А. понятия преступной девиантности несовершеннолетних, как поведения несовершеннолетнего, проявляющегося в социально-криминогенных формах и способах интенсивного противоречия официальным, возможным и фактически сложившимся в данной обществе или группе общества нормам и ожиданиям, можно в

свою очередь предложить содержанием профилактической деятельности в отношении преступных девиаций несовершеннолетних считать систему целенаправленных мер, которые обеспечивают эффективное действие социальных норм, регулирующих общественные отношения во всех сферах жизни общества. В то же время профилактику девиантности несовершеннолетних следует рассматривать как процесс воздействия, имеющий отношение к сфере тех общественных отношений, которые возникают в связи с появлением конкретных форм девиаций и с реализацией мер преодоления такого поведения.

В целом же мы согласны с мнением Сапрунова А.Г. по определению профилактики девиаций несовершеннолетних как целенаправленного воздействия на общественные отношения с целью предупреждения деформаций нравственно-правового формирования личности несовершеннолетнего и устранения отрицательных импульсов и устремлений в его поведении.

Это воздействие, мы считаем, реализуется через систему разноплановых мероприятий, направленных на выявление, нейтрализацию или минимизацию причин и условий девиаций в среде несовершеннолетних и формирование правомерного поведения данного контингента граждан.

Отметим, что в рамках профилактики преступной девиантности, осуществляемой в отношении несовершеннолетних, первостепенное значение приобретает функция воспитания, эффективная реализация которой во многом определяет позитивную направленность развития личности ребенка. Выделяя данную функцию в общей системе деятельности по профилактике преступных девиаций, необходимо отметить, что воспитание присутствует практически в любом общественном институте. Воспитание, решая конкретные задачи по формированию социально приемлемого члена общества, также направлено на усвоение личностью общественных ценностей, нравственных требований, норм и принципов. Таким образом, воспитание изначально предполагает упреждение девиаций в поведении личности.

В системе профилактики преступной девиантности несовершеннолетних также отчетливо можно проследить не только отдельные направления и меры общего характера, то есть общесоциальную профилактику, но и индивидуализированные меры, адресованные конкретным лицам, то есть специальную профилактику. Каждое из этих направлений в силу особенностей объекта регулирования имеет свою специфику, которая выражается в способах и приемах профилактического воздействия. Так, общесоциальная профилактика рассматривается как комплекс экономических, политических, идеологических, культурно-воспитательных, правовых, организационно-управленческих, социально-психологических и иных мер, направленных на эффективное функционирование и прогрессивное развитие общества и сужающих сферу проявления социальных отклонений.

Также в рамках системы профилактики социальных девиаций несовершеннолетних выделяют специальную профилактику, которая состоит из различных по характеру, форме и содержанию специальных экономических, воспитательных, правовых, организационных и других мероприятий, непосредственно направленных на устранение, нейтрализацию причин конкретных форм девиаций. Масштаб их применения, как правило, уступает масштабу применения общесоциальных мер, хотя в ряде случаев он приобретает значительные размеры.

Не маловажное значение, на наш взгляд, имеют виктимологические аспекты профилактики, являясь дополнением общей профилактики, и складываются из трех основных компонентов: общая виктимологическая профилактика (выявление детерминантов преступности, если они связаны с личностью и поведением потерпевших, устранение этих детерминантов); индивидуальная виктимологическая профилактика, включающая выявление лиц, которые, исходя из поведенческих особенностей и личностных характеристик, с наибольшей вероятностью могут стать жертвой преступления, а также организацию воспитательных мер, обучения и обеспечения личной безопасности в отношении лиц, обладающих повышенной виктимностью; предотвращение и пресечение конкретных преступлений с использованием защитных ресурсов потенциальной жертвы, тактических особенностей.

Виктимологическая профилактика является одним из направлений предупреждения преступной девиантности несовершеннолетних, далеко не в полной мере реализованным в нашем обществе. Это специфическая деятельность социальных институтов, направленная на выявление, устранение или нейтрализацию факторов, обстоятельств, ситуаций, формирующих виктимное поведение и обуславливающих совершение преступлений, выявление групп риска и конкретных лиц с повышенной степенью виктимности и воздействие на них в целях восстановления или активизации их защитных свойств, а также разработка либо совершенствование уже имеющихся специальных средств защиты граждан от преступлений и последующей виктимизации.

Как и традиционная профилактика преступного поведения, виктимологическая профилактика имеет сложную структуру, осуществляется различными субъектами, на разных уровнях, в различных видах и формах, в отношении разных объектов, на ранней и непосредственной стадиях проявления виктимного поведения и свойств личности.

В рамках специальной профилактики выделяют индивидуальную профилактику, которая реализуется с помощью корректирующего, регулирующего, сдерживающего воздействия, направленного на конкретные формы социальных девиаций, и факторы, их вызывающие.

Целью индивидуальной профилактики преступных девиаций несовершеннолетних является прерывание деформации личности индивидов-несовершеннолетних, допускающих отклонения в поведении, и позитивная коррекция (включая психолого-педагогическую и медико-педагогическую) личности, влекущая изменение направленности ее поведения. Эта деятельность ориентирована на недопущение перехода от менее опасных к более опасным проявлениям девиантности. На индивидуальном уровне профилактика включает в себя меры, направленные, прежде всего, на оказание социальной помощи и воспитательного воздействия. В необходимых случаях к девиантам применяются предусмотренные законом принудительные меры воспитательного характера, административной ответственности и возможно уголовной.

В процессе индивидуальной профилактики в зависимости от глубины девиаций несовершеннолетних можно выделить несколько наиболее значимых этапов профилактики в форме: социальной защиты, корректирующего воздействия, социальной помощи и корректирующего воздействия, собственно корректирующего воздействия.

Общесоциальная профилактика преступной девиантности несовершеннолетних - это сложная система, в состав которой входит множество различных элементов, являющихся ее частными видами. Сгруппированные по сферам общественной жизни, эти элементы образуют соответствующие направления профилактической деятельности. Криминологи выделяют, прежде всего, такие направления, как моральная и правовая профилактика.

Моральная профилактика, с одной стороны, направлена против тех явлений социальной жизни, которые детерминируют нарушения норм морали; с другой - выступает как средство правильной социальной ориентации членов общества в морально-правовом пространстве.

Правовая профилактика нацелена на недопущение различных правонарушений, устранение факторов, их порождающих. В качестве ее разновидности рассматривают уголовно-правовую профилактику, в основу которой положен принцип неотвратимости ответственности. Правовое воспитание и пропаганда как способы реализации правовой профилактики являются «сквозным» направлением профилактики преступных девиаций, охватывающим всю «вертикаль» общества.

Сегодня многие специалисты подчеркивают, что противостоять мощному негативному влиянию среды лишь на основе предупредительной работы, воздействующей на внешние для преступности социальные явления и условия, уже вряд ли возможно, поскольку усилился процесс развития преступности. Данное обстоятельство еще в большей мере, на наш взгляд, определяет необходимость воздействия на детерминанты преступности несовершеннолетних посредством активного использования уголовно-правовых мер воздействия на различные криминальные проявления и негативные социальные явления, определяющие ее преобладание.

Вместе с тем очевидны бесперспективность и пагубность такого пути, выступающего в определенном смысле альтернативой социальной защиты и помощи подрастающему поколению. Любые формы уголовно-правовых мер воздействия на несовершеннолетних, применяемые в качестве наказания или средства воспитательного воздействия, требуют осторожного, квалифицированного и максимально ограниченного использования. Раннее и чрезмерно широкое применение таких мер лишь сформирует в общей массе несовершеннолетних чувство озлобленности к обществу в целом и по отношению к правоохранительным органам, их применяющим, - в частности, и будет содействовать выработке у несовершеннолетних устойчивости иммунитета к любым формам воспитательного воздействия.

Превентивный эффект уголовно-правовых средств борьбы с преступностью достигается путем общего и специального предупреждения. Общее предупреждение в данном случае нацелено, с одной стороны, на формирование с помощью уголовно-правовых норм чувства личной безопасности, защищенности интересов несовершеннолетнего от преступных посягательств, а с другой - демонстрацию неотвратимости уголовной ответственности взрослых в случае нарушения прав несовершеннолетних, выступающих субъектом противоправных деяний.

Так, специальная (частная) превенция предполагает осуществление такого воздействия, которое либо вовсе исключает возможность совершения преступлений в отношении несовершеннолетних и самими несовершеннолетними либо сводит такую возможность к минимуму.

Главное в борьбе с преступностью несовершеннолетних уголовно-правовыми методами - это не жестокость наказания, а неотвратимость ответственности. Реализация данного принципа на практике содержит значительный профилактический потенциал. С одной стороны, она обладает сдерживающим эффектом в отношении криминально опасных лиц, заключающемся в воздействии страхом наказания на их психику, с другой - предупреждает рецидив, т.е. лишает преступника физической возможности продолжать преступную деятельность и формирует в его сознании установку на неизбежность наказания.

Таким образом, проявления преступной девиантности несовершеннолетних выступают результатом сложного взаимодействия объективных и субъективных факторов действительности, которые своей основой находятся в плоскости пересечения двух систем - личности несовершеннолетнего и социальной среды. Однако на определенном этапе развития девиантности несовершеннолетнего как особенности конкретного индивида, внешняя ситуация может стать необязательным элементом механизма отклоняющегося поведения. В этом случае решающая роль принадлежит свойствам личности несовершеннолетнего девианта.

А.И.Зозуля

Понятие новых религиозных организаций в социально-психологическом изучении

Во второй половине двадцатого века рядовые жители США, а затем и стран Западной Европы, обнаружили определенные изменения в своей жизни. Эти изменения были связаны с появлением организаций нового типа – прежде всего религиозных. В большинстве своём среди вступавших в организации такого рода оказались молодые люди. Вскоре появились свидетельства родных и близких тех, кто состоял в новых религиозных организациях, об изменениях со стороны личности adeptов: прежде дружелюбные и отзывчивые юноши и девушки становились агрессивными и отчуждёнными, оставляли учёбу в школах и колледжах, уходили жить в незнакомые группы. Тогда было сложно определить, как следует поступать, а понимание происходящего ещё только предстояло выработать. Подобные изменения были расценены как опасные, прежде всего для самих обращённых. Деятельность религиозных организаций нового типа была определена как направленная на деструкцию. В то время были предприняты попытки извлечения adeptов. Тогда не было возможности обратиться за помощью к специалистам, и самой специализации как таковой не существовало. В рядах пионеров в области спасения жертв новых религиозных организаций оказались специалисты в сфере программ реформирования мышления (М. Сингер), а также бывшие участники, подвергшиеся процедуре депрограммирования (метод Т. Патрика, 1976) Пострадавшие от практики новых религиозных организаций приняли активное участие в организации обществ антикультовой борьбы. (СОК – сеть осведомления о культах, АСФ – американский семейный фонд, 1979).

Столкнувшись с последствиями работы новых религиозных организаций, специалисты США и Европы провели исследования, посвящённые новому явлению. В том числе был интегрирован опыт изучения военнопленных Китая, Кореи, Вьетнама. В последствии предпринятые тогда Р. Лифтоном, М. Сингер, Л. Уэстом, Э Шайном разработки были заложены в основы психологического изучения деструктивных культов; на этой базе создавались программы помощи культистам. Результаты продолжавшихся исследований публиковались как в монографиях (Дж. Зигельман, Ф. Зимбардо, Р. Джаибалво, Ф. Конвей, М. Сингер, С. Хассен, К. Эдвардс и др.), так и в статьях в научных периодических изданиях (С. Дуброу-Айхель, Д. Кларк, Б. Клербурн, Д. Кригман, Г. Стайпс, М. Шамс и др.).

В России представления о разворачивавшихся вокруг деятельности новых религиозных организаций событий, складывались хаотично и односторонне – в массе своей на основе журналистских расследований. В 90-ых годах специалисты, в том числе психологи, приступили к исследованиям. Тогда широко известными стали работы А.А. Скородумова, а позднее – Е.Н. Волкова. Вопросам последствий активности новых религиозных организаций были посвящены экспертные заключения и исследования В.А. Белоусова, Е.Н. Волкова, Н.В. Дмитриевой, Ц.П. Короленко, И. Митрофановой, Ю.И. Полищук, В.В. Целиковой и др. Однако научные работы оказались разобщёнными и обсуждений вроде представленных в “The Cultic Studies Journal”» не

последовало (тем не менее следует учесть опыт специального выпуска “Журнала практического психолога” 2001 года – двухтомник, посвященный проблеме деструктивных культов и психологического насилия).

В социально-психологической концепции под деструктивным культом понимается «группа или организация, которая использует крайние и неэтичные техники манипулирования, для вербовки и удерживания своих членов, имеет тенденцию или прямо осуществляет тотальный контроль мыслей, чувств и поведения своих приверженцев с целью удовлетворения интересов лидера или самодовлеющей группы» (Е.Н. Волков).

Данное определение носит описательный характер: в нём указаны основные черты деструктивного культа. Но существенным моментом является обозначение культа через иное понятие – «группа». Использование этих понятий как синонимичных встречается в работах К. Джамбалво («Консультирование о выходе: Семейное воздействие. Как помочь близким, попавшим в деструктивный культ»), С. Хассен («Борьба с культовым контролем сознания»). Оперирование понятием «группа» (иногда – «харизматическая группа»: “charisma” – в переводе с греческого – милость, дар благодати) предполагает рассмотрение деструктивного культа как отдельного закрытого сообщества, логика развития которого определяется процессами групповой динамики. Однако термин «деструктивный культ» всё же является ведущим, поскольку, с одной стороны, раскрывает сущность взаимоотношений в рамках самой группы (опосредованы отношением к личности лидера или внутригрупповым ценностям), а с другой – определяет особенности направленности организации: на разрушение личности и общества. Указания на харизматичность констатируют факт направленности влияния – от лидера к группе, но не позволяют говорить о характере этой направленности. Харизматичность напрямую не связана с деструктивностью, а потому нельзя говорить об абсолютной тождественности понятий. Чередование терминов «деструктивный культ» и «харизматическая группа» (или просто «группа») возможно лишь в рамках определённой теоретически обоснованной концепции.

Использование понятия «тоталитарные секты» в России (в работах зарубежных исследователей употребляется крайне редко) относится к началу 90-ых годов (лекции А.Л. Дворкина). Однако закрепление этого термина в отечественной литературе связано с публикацией работы А. Дворкина «Сектоведение: Тоталитарные секты». При этом речь шла об “особых авторитарных организациях, нарушающих права своих членов и наносящих им вред путём использования определённой методологии, называемой контролем сознания” (А.Л. Дворкин, 2001).

Становится очевидным, что А. Л. Дворкин говорил не только о религиозных организациях, но и любых других (терапевтические, образовательные, коммерческие), соответствующих определённой характеристике. Такой подход непременно предполагает введение определяющих понятий: например, «религиозные тоталитарные секты», «образовательные тоталитарные секты». Иными словами, используя понятие «тоталитарные секты», А.Л. Дворкин описывал феноменологию того, что в исследованиях зарубежных авторов принято обозначать понятием «деструктивные культы». Однако работа А.Л. Дворкина выполнена в области сектоведения и, следовательно, посвящена рассмотрению феноменологии религиозных тоталитарных сект. Соответственно отличительными особенностями тоталитарной секты, по А.Л. Дворкину, становятся искажение тоталитарными сектами официального вероучения, синкретичность принятой доктрины – система верований новых религиозных организаций в различных пропорциях включает в себя элементы учений разных конфессий. Автор также говорит о психологическом аспекте проблемы тоталитарных сект (формирование зависимости, феномены обращения установления и удержания контроля сознания) и социально-правовом аспекте (нарушение прав личности и социума). Ссылаясь на Ф. Хаака, Т. Гандоу, Й. Огорд, автор раскрывает понятие «тоталитарная секта» с помощью следующих признаков: наличие гуру (тоталитарный лидер); организация (иерархически выстроенная система взаимоотношений при этом подчинение нижестоящего вышестоящему является непреложным, но при этом все вместе подчинены лидеру); метод: (предполагает осуществление системы способов индоктринации); эзотерический разрыв: (предполагает разрыв между объявляемыми и действительными целями).

Использование понятий «новые религиозные течения»; «современные внеконфессиональные течения»; «новые религиозные организации» более привычно для русских исследователей. Эти варианты обозначений представляются наиболее приемлемыми для описания феноменологии новых религиозных организаций в России: именно они использовались в научных исследованиях русских авторов (И.П. Пронин, А.А. Скородумов).

В целом понятие «новые религиозные организации» представлялось удобным не только в силу его распространённости и признанности в специальном изучении последствий активности деструктивных культов (на положении дискуссионного наряду с другими). Не менее значительным представлялось учитывать следующие положения обоснования выбора исходного понятия:

- новые религиозные организации принято располагать в ряду явлений, рассматриваемых на оси «конструктивности - деструктивности» и описывать в терминологии социально–психологического изучения последствий деятельности новых религиозных организаций;

- термин «новые религиозные организации» позволяет с самого начала отграничить группу изучаемых явлений, не прибаваясь рассмотрению столь обширных феноменов, как деструктивные культы (М. Лангоуни, С. Хассен) и тоталитарные секты (в понимании, предложенном А.Л. Дворкиным);

- отсутствие закрепления на терминологическом уровне характера направленности объединений подобного типа позволит обеспечить большую гибкость, необходимую в силу объективной сложности разграничения ведущего направления – деструктивности или конструктивности; однако, безусловно, ориентиром следует избирать выделение случаев преобладания линий деструктивной направленности;

- термин «новые религиозные организации» обеспечивает возможность говорить о единичных случаях (организация или группа), не прибегая к обобщениям, когда затруднена возможность объективизации фактов (например, в рамках целого движения или течения приходится говорить обо всём или статистически достоверном разнообразии проявлений - множестве организаций или групп).

С.Л.Зотова

СИТУАЦИЯ КАК ПОНЯТИЕ И ПСИХИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Нами проведен историко-теоретический анализ причин, обуславливающие разное понимание слова «ситуация» как психической реальности и как понятия в классической и современной психологии, начиная с Джемса. Результаты показывают, что в классической психологии слово «ситуация» использовалось исследователями преимущественно как термин для обозначения реальных обстоятельств, в которых или по отношению к которым осуществляется исследование. Попытки научного определения понятия «ситуация» относятся к современному периоду [Петровский В.А., 1996; Рубцов В.В., 1996].

При использовании слова «ситуация» как понятия большинство авторов исходят из внешнего противопоставления двух основных компонентов ситуации: субъекта (индивида) и условий (среды). Мы предположили, что различное понимание слова «ситуация» имеет в основе методологические различия между указанными направлениями психологической науки. Чтобы выявить эти основания необходим такой инструмент для анализа, который позволил бы найти единое начало в указанном разнообразии направлений классической и современной психологии. В качестве инструмента для классификации использования термина (понятия) «ситуация» послужила схема классификации типов взаимодействия в системе «человек-окружающая среда» В.И. Панова [Панов В.И., 2001]. Типология В.И.Панова основана на степени доминирования одного или другого компонента системы «Индивид – Среда» в процессе взаимодействия человека и среды.

За основу группирования ситуаций принята Субъект – Объектная и Субъект – Субъектная логики взаимодействия человека в неразрывной связи с окружающей средой в определенной ситуации [Панов В.И., 2001]. Это показатель, который, проявляя процессуальный момент становления системы «Индивид – Среда», в целом свидетельствует об очевидной разнице в проявлении конкретных ситуаций.

Такой принцип группирования позволяет выделить 5 основных типов взаимодействия:

- 1) Объект – Объектный;
- 2) Объект – Субъектный;
- 3) Субъект – Объектный;
- 4) Субъект – Субъектный;
- 5) Со - Субъектный (Субъектпорождающий).

В сочетании и постоянном изменении различных способов взаимодействия и заключается развитие ситуации.

Применение типологии дает возможность детально и всесторонне описывать конкретные модели поведения человека в неразрывной связи с окружающей средой; метод идентификации ситуаций в соответствии с конкретным способом взаимодействия и типом отношений индивида и среды может значительно повысить эффективность психологического анализа ситуаций в практических исследованиях.

Методологический уровень анализа ситуации как психической реальности и как понятия может представлять собой определение методологических оснований исследования ситуации в современной психологии: выявление различного смысла толкования понятия «ситуация» в рамках гносеологической, онтологической и трансцендентальной парадигм в классической и современной психологии; выделение некоторых особенностей ситуации, дающих представление о границах данного объекта исследования; описание психологической структуры ситуации; разработку определения «ситуации» как понятия.

Нами была выполнена работа по систематизации (точнее – по инвентаризации) разработок специализированных концептуальных схем, позволяющих сделать акцент на процессуальной стороне понятия «ситуация», проявить тот пласт исследований, который ведет к интеграции психологического знания о ситуации.

Исследование ситуации с позиций принципа системности предполагает изучение конкретных механизмов порождения ситуации как целостного системного образования: типы взаимодействия в системе «Индивид-Среда» [Панов В.И., 2001], соотношения стадий и уровней развития [Петровский В.А., 1996], ее видов, критериев [Бурлачук Л.Ф., Коржова Л.Ю.; Василюк Ф.Е., 1984], объект восприятия как конкретная форма единства индивида и среды – «событие» [Барабанщиков В.А., 2000], формопорождающий акт [Панов В.И., 2004].

Акцентуация интегративности и целостности ситуации с исследованиях связана с усилением субъектного подхода к анализу психики (С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе, К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский). Подобный подход позволяет преодолеть жесткое разделение когнитивной и личностной сфер личности, внешнюю связь познавательных процессов и предметно-практических действий, разрыв между реальным психическим процессом и его результатом.

Новые акценты в трактовке субъектности выявлены при исследовании понятия «ситуация» в экологической психологии. Здесь обсуждается проблема субъективного отношения к природе, возможность применения понятия «субъект» по отношению к природному объекту. Поскольку «субъект» и «объект» это диспозиционные категории, то природный объект может открыться человеку и как субъект, если им будут

выполняться те функции, которые осуществляются субъектом-человеком по отношению к другому человеку [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996].

Таким образом, с позиции системного подхода (в онтологической парадигме) конкретная ситуация должна быть исследована как система, включающая субъекта в определенных пространственно-временных параметрах: возникновение конкретного взаимодействия «Человек-Среда», становление, функционирование и развитие отношений между Человеком и Средой в системе «Человек-Среда», а также преобразование этих отношений, которое ведет с неизбежностью к возникновению другой ситуации.

Использование в качестве исходного основания таких принципов как формопорождение и анизотропность, трансцендентальных процессу восприятия в ставшей форме позволяет исследовать ситуацию с момента ее зарождения до превращения ее в иную.

При описании психологической структуры ситуации мы исходили из положений экологической психологии (Панов В.И., 2001):

- ситуация как психическая реальность рассматривается в контексте отношений «Индивид-Среда», образующих систему, или в более широком контексте «Человек – Среда (Природа)»;
- Среда задается видом ее предметного содержания- Человек может конкретизироваться достаточно широко (индивид, социальная группа, общность, человечество в целом);
- человек рассматривается как активно действующая, саморазвивающаяся часть Природы.

Возможны ситуации, когда человек воспринимается как объект, и наоборот, когда какой-либо объект воспринимается как субъект [Дерябо С.Д., Ясвин В.А., 1996; Хараш А.У., 1980].

Мы предполагаем, что ситуация как объект психологического исследования может быть описана совокупностью следующих отличительных признаков:

- 1) Наличие, как минимум, двух компонентов ситуации: «Субъекта» и «Объекта». В качестве Субъекта могут выступать как человек, так и природные Объекты, а также Объекты неживой

природы; а также социальные объекты; 2) Субъект и Объект в процессе влияния, (взаимодействия) могут проявлять себя по отношению друг к другу как условие и результат взаимного развития, «выступая как система» по органическому типу, т.е. как природное явление, обладающее способностью к саморазвитию посредством преобразования средовых условий в недостающие «компоненты структуры» своего развития. При изменении типа взаимодействия и нарушении принципа системности Субъект и Объект могут также выступать по отношению друг к другу как внешнеположенные противоположные сущности; 3) Отношения компонентов ситуации не являются раз и навсегда установившимися, неизменными; 4) Единое пространственно-временное функционирование (или существование) для всех компонентов ситуации - необходимое условие проявления ситуации; 5) Наличие конечного результата для каждого из участников взаимодействия в ситуации; 6) Конкретные ситуации в свою очередь могут рассматриваться как составные элементы (части) более широкой, или общей (например, для коллективного субъекта) ситуации; 7) Ситуацию можно только условно рассматривать как изолированную систему, т.к. реально она всегда включена в структуру более широкой ситуации по соотношению целого и частей, при этом человек и окружающая среда находятся в отношениях взаимодополнительности и образуют систему «Индивид-Среда обитания» (Дж.Гибсон, 1988); 8) Включение конкретной ситуации в структуру более широкой ситуации (среды обитания) приводит к качественному изменению как самой структуры конкретной ситуации как целого, так и каждого компонента ситуации; 9) Определенное время конкретная ситуация для каждого ее компонента может сохранять свою целостность, устойчивость и относительную самостоятельность; 10) В процессе проявления конкретной ситуации в определенном промежутке времени и в едином для всех компонентов ситуации месте осуществляется взаимное их влияние, проявляющееся в специфических действиях и порождающихся отношениями человека и среды.

Мы установили, что при наличии перечисленных признаков, ситуация как система «Человек-Среда» может быть дополнена еще одним обязательным компонентом – взаимодействием [Зотова С. Л., 2004].

Взаимодействие как конкретизация типов отношений в системе «Индивид-Среда», в качестве компонента указанной системы: 1) структурной (как мера напряжения в системе); 2) функциональной (как процессуальной единицы развития ситуации); 3) методологической единицы анализа необходимо понимать «встроенным» в систему «Индивид-Среда» и обусловленным степенью активности компонентов системы, принимающих на себя функции Субъекта, при этом понятие «субъект» может быть применимо не только к человеку как индивиду, но и к объектам или явлениям другого типа или уровня.

Таким образом, под *ситуацией* понимается *процесс взаимодействия компонентов системы «Индивид-Среда», характеризующийся многообразием типов отношений между индивидом и средой, опосредованных состоянием индивида и свойствами среды в единых для каждого участника взаимодействия пространственно-временных рамках (или параметрах); результат которого обусловлен степенью активности (ситуативной или надситуативной) участников процессов взаимодействия, принимающих на себя функции субъекта, каждый из которых может выступать как условие и средство взаимного развития.*

Е.Г. Евдокимова

ОБОСНОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ ФЕНОМЕНА «ПОНИМАНИЕ» СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Феномен понимания в настоящее время рассматривается исследователями как в познавательном аспекте (в психологии познания и мышления), так и в экзистенциальном. При рассмотрении понимания в познавательном аспекте актуализируется познавательное отношение человека к действительности. Данное направление составляет наиболее значительную область исследования проблемы понимания. Углубление тематики исследований исключительно в область познавательного аспекта понимания в настоящее осмысливается в научном сообществе как недостаточное в связи тем, что постепенно утрачивается связь с целостностью человека (В.В.Знаков).

Все больше исследователей обращаются к необходимости рассмотрения не только познавательного, но и экзистенциального основания феномена понимания. Данный процесс обусловлен как практическими запросами жизни общества, востребованностью психологической практики, так и самой актуальной ситуацией развития психологической науки, связанной с методологической установкой о природе понимания как универсальной способности человека, которая реализуется в его способах бытия.

Наиболее полное воплощение данная установка получила в субъектно-деятельностном походе и в психологии человеческого бытия. (С.Л.Рубинштейн, В.Франкл, К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, З.И.Рябикина), обратившимся к целостности человека. Она обосновывается через представление о бытии как о «мире», соотносительном с человеком как его частью. Сознание и деятельность, мысли и поступки оказываются не только средством преобразования бытия, в мире людей они выражают подлинно человеческие способы существования (С.Л.Рубинштейн). На основе своего понимания, характерного для него образа мира, ценностных отношений и привычных практик решения возникающих задач, человек обнаруживает, тематизирует и решает проблемы, возникающие в процессе жизнедеятельности.

Представление о целостности понимания человека, интегрирующее познавательный и экзистенциальный аспект его рассмотрения содержится в философских основаниях постнеклассической науки, в гуманитарной методологии, в герменевтическом подходе. Постнеклассическая научная рациональность предполагает прояснение аксиологических оснований теоретических построений, их дополненности и историчности. При этом подразумевается, что каждый из принципов, подходов имеет свое предназначение, может быть актуален в качестве объяснительного принципа при определении его границ, «категориальной сетки», области и времени применимости среди других (В.С.Степин). Принимается во внимание, что все парадигмы в определенной мере истинны. Неклассическая парадигма не отменила классическую, а указала ее место, диапазон применимости. А постнеклассическая организация знания помогает найти место в общенаучной картине мира для любой теории, любого подхода. Применительно к вопросу о характере репрезентации реальности в сознании человека она позволяет отойти от проблемы истинности и полноты знания и перейти к вопросу его достоверности, доверия со стороны человека (Л.А.Микешина).

Гуманитарная методология выявляет значимость индивидуальности, многозначности, разнообразия понимания человеком мира, самого себя (В.Дильтей, В.Виндельбанд, П.Риккерт). Это становится возможным благодаря принципам историзма, коммуникативности, неопределенности («недоконцептуализированности понятий»), современности, событийности, при рассмотрении «поступка», «участия», «совместности» (М.М.Бахтин), «заботы» в палитре описания связи человека с миром.

Коммуникативность обеспечивает дополненность подходов к изучению феномена понимания, выделяя важность моментов соотнесения и согласования теоретических положений различных подходов. При этом процедуры соотнесения и согласования выступают в качестве механизма осуществления понимания субъектов на всех уровнях теоретического анализа и практики, для всех областей педагогического взаимодействия.

Это оказывается возможным при обнаружении соответствующих оснований: в виде сосуществования общих потребностей в «понимающем» характере субъекта (как со стороны педагогического взаимодействия в русле социокультурной коммуникации, так и со стороны самих субъектов), и в виде изоморфизма культурных и персональных практик понимания.

Герменевтическая традиция обосновывает идею взаимодополнительности гносеологического и аксиологического начал интерпретации, познавательного и экзистенциального аспектов понимания и открывает возможность перейти к изучению видов активности понимающего субъекта (Закирова А.Ф).

Психологическое пространство понимания выступает как сотрудничество с другими, направленное на выработку «совместного знания», ценностей в момент интерпретации, воссоздания и создания, конструирования совместного смыслового поля (Д. Парэ).

Рассмотрение целостности феномена «понимание» в педагогическом взаимодействии опирается на представление о природе понимания как потребности и наиболее существенной способности человека. С.Л.Рубинштейн выделяет потребность в понимании, за которой стоит определенный субъект, как одну из первичных потребностей ребенка, лежащую в основе развития в целом. Далее у ребенка появляется потребность быть понятым взрослым.

С.Л.Рубинштейн выводит понимание за пределы классической трактовки понимания как «общения с текстом», рассматривает его как условие общения реальных людей. Осмысление предмета мысли осуществляется посредством выделения более крупных смысловых единиц, а смыслов текста- посредством процессов антиципации и соотнесении с ранее выработанной у читающего системами связей. Здесь выявляется принцип субъекта как основа рассмотрения процессов понимания не только текстов, но и другого человека.

Важно, что С.Л.Рубинштейн выявил в познавательных процессах в речи, мышлении, коммуникативный аспект, поскольку рассматривал понимание не только как обобщение отношений, но ввел в представление о коммуникации ребенка со взрослым момент взаимопонимания партнерами друг друга. Он показал, что понимание является условием этого общения, выявил необходимость работы понимания в связи с тем, что в тексте элементы даны в таком виде, в котором они не прямо входят в мыслительный образующий контекст. Этот тезис является доказательством необходимости преобразования, реконструкции текста в соответствии с другой системой связей из другого контекста: «Для понимания необходимо повернуть все элементы такой стороной, чтобы они выступали в том качестве, которым они включаются в данный контекст, в образующие его связи».

Продолжением традиции целостности в отношении рассмотрения феномена понимания выступают работы А.В.Брушлинского. Им обосновывается объединение в активности субъекта векторов и сознания, и действия, и созерцания, как образующих контекст его интерпретации и понимания.

Признавая значимость проблемы изучения целостности понимания, следует обратиться и к представлениям об относительности данной целостности, признавая ее существующей только процессуально, в идеале «стремления», но не обретения (М.Бахтин).

С.И. Ерина, А.Б.Зимица

Социальное самочувствие как интегральная социально-психологическая характеристика различных групп населения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта НШ-5262.2006.6.

Наметившаяся социальная тенденция в политике государства и правительства делает чрезвычайно актуальной социально-психологическую проблему самочувствия различных социальных групп. Целостный подход к этой проблеме состоит в попытке проанализировать обобщённые характеристики групп населения в ситуации изменения социально-экономических условий. Современное общество, по мнению ряда авторов, таких как Тощенко Ж.Т., Брушлинского А.В., Абульхановой-Славской К.А., Ерина С.И. и др. является крайне противоречивым. Противоречия вызваны не только произошедшими в недавнем прошлом глубинными изменениями, но и теми отношениями, которые складываются в настоящее время в различных сферах общественной жизни.

Разрабатываемый нами подход понимания «социального самочувствия» опирается на теорию ролевого конфликта, где противоречивость ожиданий к ролевому исполнителю задаёт возможность возникновения конфликтов личности. Исходя из этого, мы пытаемся описать основные социально-

психологические противоречия, в поле которых находится типичный представитель российского населения как носитель социальных ролей на современном этапе развития общества. На основании психологического переживания этих противоречий фиксируется уровень социального самочувствия человека. Мы пытаемся дифференцировать представителей населения по устойчивости-неустойчивости к противоречивым социальным ситуациям, в результате чего делается вывод о принадлежности человека к группе «благоприятного-неблагоприятного» социального самочувствия».

Таким образом, под *социальным самочувствием* мы понимаем субъективное переживание противоречивости в объективной социальной ситуации. Целью нашего исследования было изучение социального самочувствия индивида в современных жизненных условиях. В качестве основного метода использовалась разработанная нами шкала «Социальное самочувствие». Методика прошла предварительную апробацию по всем необходимым психометрическим показателям. Предложенный нами инструментарий даёт интегративный показатель уровня социального самочувствия, который удобно использовать для мониторинга социально-профессиональных групп. В исследовании принимали участие представители четырех профессий: муниципальные служащие, работники образования, военнослужащие и рабочие.

В результате использования шкалы «Социальное самочувствие» обследуемая выборка была разделена на три основные группы:

- группа с неблагоприятным социальным самочувствием;
- группа со средним уровнем социального самочувствия;
- группа с благоприятным социальным самочувствием.

Выделенные группы имеют свои социально-психологические особенности. Люди с благоприятным социальным самочувствием стремятся к самоутверждению за счёт своих личностных качеств и своей деятельности. Реакция на экономическую ситуацию – активная, может быть и конструктивной и деструктивной. Напротив, люди с неблагоприятным социальным самочувствием стараются самоутвердиться за счёт принадлежности к социальному окружению. Реакция на экономическую ситуацию – конструктивная. У испытуемых с неблагоприятным социальным самочувствием есть тенденция к избеганию стрессовых ситуаций и более активному поиску социальной поддержки.

Существует определённая зависимость между фактом принадлежности к профессиональной группе и уровнем социального самочувствия. Самый высокий уровень социального самочувствия у военнослужащих – средний с тенденцией к благоприятному. Социальное самочувствие рабочих и военнослужащих улучшается с увеличением уровня дохода, при этом доход и эмоциональное самочувствие военнослужащих самые высокие среди социальных групп – выше среднего. С улучшением социального самочувствия военнослужащих уменьшается использование прямой стратегии поведения, следовательно, повышается обдумывание и планирование своих действий. Самый низкий уровень социального самочувствия – у муниципальных служащих и работников образования. При этом у работников образования самый низкий доход и эмоциональное самочувствие.

Полученные выводы носят пилотажный характер и нуждаются в углублении и уточнении. В настоящее время проводятся дальнейшие исследования, направленные на изучение социального самочувствия как субъективного переживания противоречивости в объективной социальной ситуации.

О.П. Иванова

Конфликтологическая компетентность руководителей

(исследование выполнено при финансовой поддержке гранта НШ-5262.2006.6.)

Современное российское общество сталкивается с множеством сложностей и противоречий, нередко приводящим к конфликтным ситуациям в различных сферах жизнедеятельности общества: в политике, экономике, в государственной службе, на различных предприятиях и сфере бизнеса, в системе образования и т.д. Часто для разрешения конфликтов необходимо участие руководителя, который, в свою очередь, должен обладать системой знаний в области конфликтологии, а так же соответствующими умениями, личностно – профессиональными качествами и освоенными ролевыми моделями поведения. Таким образом, для налаживания гармоничных межличностных отношений и профессиональных взаимодействий, повышения качества и результативности работы сотрудников, для эффективности деятельности всей организации руководителю необходимо обладать конфликтологической компетентностью.

Под конфликтологической компетентностью мы понимаем особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать и реализовывать эффективные решения в

соответствующей области деятельности в ситуациях конфликта. В данное понятие мы включаем: умение ориентироваться в современных теориях, моделях, концепциях в области конфликтологии; знание «слабых» мест в деятельности организации, которые вызывают конфликтные ситуации; знание о возможных фоновых причинах конфликтов, возникающих из особенностей деятельности, характеристик персонала; знание об индивидуально-типологических и индивидуальных особенностях участников конфликтов; знания о закономерностях функционирования конфликтов и стратегий поведения в конфликтных ситуациях; осознание собственного поведения и своих особенностей в конфликтах; умение реализовать оптимальные стратегии поведения в ситуациях конфликта.

Конфликтологическая компетентность представляет собой сложную иерархически организованную развивающуюся систему, включающую ряд компонентов: когнитивный, деятельностный, личностный. Кроме того, по мнению Н.В. Самсоновой, конфликтологическая компетентность выступает интегрированной характеристикой конфликтологической культуры специалиста. Интегративным показателем сформированности конфликтологической компетентности является степень осознанности перевода деструктивного конфликта в конструктивный.

В последнее время актуальность приобретает проблема особенностей конфликтологической компетентности руководителей с разным уровнем ролевого конфликта в условиях организационных изменений, которые приводят к росту конфликтных ситуаций в организации. В настоящее время проводится пилотажное исследование в данной области, а так же совместно с Ериной С.И. продолжается разработка экспресс - методики диагностики конфликтологической компетентности руководителей.

Л.А.Исанова

Применение эвристических методов в целях развития личности студентов.

Образование – это социальный институт, который выполняет функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщение его к культуре. Образование рассматривается преимущественно в двух аспектах: во-первых, как инструмент социализации, во-вторых, как институт подготовки подрастающего поколения к социально полезной деятельности. При этом особое место традиционно занимает высшее образование как показатель духовного здоровья нации.

В настоящее время образовательная система Республики Казахстан претерпевает кардинальные изменения в связи с переходом на рыночные отношения. Рыночный механизм ставит новые задачи перед образовательной системой по подготовке высококвалифицированных специалистов. Чтобы молодежь стала ресурсом развития общества, необходимо создавать новые механизмы ее социализации, изначально ориентированные на воспитание активной жизненной позиции, социальной и исторической ответственности. Из объекта обучения и воспитания молодежь нужно сделать субъектом социального и исторического действия. Педагогическая наука нашей Республики ставит перед высшей школой следующую задачу – воспитать человека, который сможет самостоятельно и творчески мыслить, уметь справляться с возникающими трудностями, искать пути их рационального преодоления, вырабатывать убеждения и защищать их, формировать внутреннюю потребность в знаниях, способность применять их для творческого преобразования действительности.

Анализируя опыт изучения проблем высшей школы Республики Казахстан, доцент КазНПУ им. Абая Р. Аязбекова делает следующие выводы [2]:

1. Безукоризненная логика изложения материала и глубокое его содержание – все эти важнейшие слагаемые методики преподавания не дадут блестящих результатов, если преподаватель не учитывает психологическую сторону обучения и не применяет современные методы.
2. В настоящее время в вузах уже имеет место применение активных форм обучения, но все же доминирует традиционная система.
3. Следует отметить два основных недостатка традиционной системы обучения. Один из них – чрезмерная переоценка роли преподавания (и преподавателя) и недооценка роли осмысленного учения, то есть обучаемого. Второй недостаток заключается в том, что традиционная система обучения предоставляет студентам учиться без особого интеллектуального напряжения.

Современное состояние подготовки студентов, анализ мировой практики приводят к выводу о том, что традиционные методы обучения, ориентированные на усвоение систематизированных

знаний и обобщенного опыта, не способствуют воспитанию людей, которые стали бы генераторами идей или лидерами. Студент должен уметь учиться самостоятельно, быть готовым к принятию творческих решений в практической деятельности. Нужно создавать условия для развития его как человека компетентного в своей области и наряду с этим широко образованного и творчески мыслящего. В связи с этим представляется вполне оправданным интерес к эвристическим методам обучения как к средствам, позволяющим решить вышеназванные проблемы.

К методам эвристического обучения обычно относят метод эвристического диалога, метод «мозгового штурма», эвристическое «погружение» и др. При такой форме обучения центральной фигурой является группа студентов, которые совместно ищут решение общей задачи, активно взаимодействуют друг с другом и преподавателем, имеют возможность делиться своими переживаниями, предположениями, при этом не испытывая страха оценки. Это позволяет превратить обучение в некую модель социального общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности. Организация диалогового режима требует «погружение» обучаемых в деятельность, создание условий для того, чтобы студенты активно участвовали в процессе обучения.

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки требует принципиального осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов), утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включение в него студента на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Если подробно остановиться на первом методе, то следует заметить, что он представляет собой единство метода преподавания и методов учения, является способом взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента. Преподавание направлено на активизацию учебно-познавательной деятельности, стимулирует ее. Сказанное не означает, что метод эвристического диалога является копией методов познания изучаемой науки. Метод эвристического диалога [3], с одной стороны, представляет собой систему целенаправленных действий преподавателя, организующую вопрошающую познавательную деятельность обучающегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования. С другой стороны, метод эвристического диалога – это метод учения самого студента, метод развития его умений самостоятельно добывать знания. Этот метод позволяет моделировать эвристическое обучение таким образом, что алгоритмизируется процесс добывания знаний студентом. Алгоритм является ориентировочной основой действий, как преподавателя, так и студента.

На практике учебный диалог обычно осуществляется в том ключе и в той последовательности, какими их видит преподаватель. Студент вынужден отвечать на вопросы преподавателя и при этом не может раскрыть перед ним свой круг интересов в изучаемой конкретной теме. Процесс же обучения будет более эффективным в том случае, если преподаватель поможет раскрыть и расширить сферу интересов обучаемого, что возможно только в том случае, если он будет видеть горизонты этой сферы и будет знать, в чем именно заинтересован обучаемый. Для выполнения данного условия необходимо, чтобы обучаемый сам задавал вопросы своему педагогу, и, таким образом, учебный диалог осуществлялся бы, в обратном направлении, не переставая быть, естественно, самим диалогом. Вопрос студента при применении метода эвристического диалога рассматривается в качестве продукта образовательной деятельности студента. Исходя из целостного подхода к учебно-познавательной деятельности, метод эвристического диалога следует рассматривать как комплексный. А.Д. Король отмечает, что комплексность метода заключается в том, что с его помощью:

- а) организуется учебно-познавательная деятельность студента по самостоятельному приобретению знаний;
- б) эта деятельность стимулируется;
- в) вопрошающая деятельность студента в диалоге контролируется, оценивается. Все это говорит о многогранности метода эвристического диалога.

В методе эвристического диалога вопрос рассматривается так же, как критерий оценки знаний и умений обучающихся. Основными показателями являются: а) интенсивные вопросы студента «вглубь» изучаемого материала, б) экстенсивные вопросы «вширь», в) количественная разность между вопросами студента и встречными вопросами преподавателя.

По существу, при подготовке к занятиям вопросы «вглубь» определяются требованиями общеобразовательного стандарта, т.е. тем минимумом знаний и умений, который необходим для усвоения программной темы. Вопросы «вширь» – это дополнительные вопросы. Проработка

преподавателем учебного материала изучаемой темы связана с вычленением проблемного вопроса и кодированием ее содержания в вопросно-ответную систему. Основные условия эффективного применения метода эвристического диалога связаны с дидактической обработкой содержания изучаемого материала (условия содержания), организацией вопрошающей деятельности студентов (условия организации), с оценкой эвристической деятельности студентов при познании нового материала (условия оценки).

При подготовке к занятиям преподаватель проектирует оптимальное количество вопросов студентов, которые позволят разрешить то или иное противоречие по изучаемой теме, задаваемой в начале занятия преподавателем.

Важно заметить, что любой эвристический метод выступает проблемообразующим. Деятельность преподавателя при применении эвристических методов как раз и заключается в создании и корректировке проблемных ситуаций.

Разработкой содержания эвристических методов в педагогике занимались и занимаются В.И. Андреев, А.В. Хуторской, А.Д. Король и др. В педагогической науке вопросы становления личности нашли отражение в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, З. Фрейда и др. [5].

В высшем образовании проблема развития личностного опыта у студентов приобретает особую значимость, ибо, как утверждают психологи, студенческий возраст - максимально интенсивный период в жизни человека в плане развития личностных качеств. Педагоги не должны упустить этот период, а должны направить его в нужное русло, взяв на вооружение интеллектуальные и физические возможности студентов. Ведь студенческий возраст отличается сложностью становления личностных черт: наряду с положительными характеристиками этого возраста нередки и отрицательные проявления, вызванные внутренними противоречиями и вследствие не - опытности в решении жизненных проблем. Овладение личностным опытом на высоком уровне, в известной мере, в вузовском образовании позволит студентам построить свой жизненный путь сообразно общечеловеческим ценностям. Развитие личностного опыта у студентов со специальностью педагогической направленности имеет значимость вдвойне, ибо будущий учитель с богатым опытом быть личностью способствует эффективному развитию личностного потенциала своих учеников в своей будущей профессиональной деятельности. Для того чтобы повлиять, например, на сферу убеждений студента в необходимости планирования своей жизни, не достаточно просто организовать учебно-воспитательную деятельность. Чтобы вызвать у студента рефлексию имеющихся убеждений, прежде всего, нужно ввести в обучение ситуацию с какой-нибудь коллизией, проблемой.

В современном обществе растет потребность в личности целостной, компетентной, способной к принятию самостоятельных решений. Личность формируется не научением, а через самостоятельное осмысление того, как она живет, через рефлексию своей жизненной ситуации, обретение веры в свои силы и умения сотрудничать [4].

Таким образом, при использовании эвристических методов обучения образование становится увлекательным и востребованным, возрастает мотивация студентов, так как высший ее уровень связан с возникновением внутренних мотивов, которые рождаются в процессе самостоятельной творческой деятельности [1].

Литература:

1. В.И. Андреев. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е издание. Казань: Центр инновационных технологий, 2000 г., 608 с.
2. Р. Аязбекова. Некоторые психологические аспекты инновационного обучения в вузе // Высшая школа Казахстана. 2004 год, № 2. С. 50-53.
3. А.Д. Король. Метод эвристического диалога в технологии творческой самореализации учащихся. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002 г. – 18 апреля.
4. В.В. Сериков. Личностно- ориентированное образование. // Педагогика. – 1994. - № 5. – с. 16-21.
5. А.В. Хуторской. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

МАЯТНИКОВЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, КАК АЛЬТЕРНАТИВА ПАРАДИГМАЛЬНОМУ.

С момента когда научное знание стало делать своим предметом самое себя, возник вопрос почему наука развивается именно таким путем, такими темпами, способами и именно в таком направлении. В психологии существует несколько подобных теорий, объясняющих развитие ее, как науки. Это и стадийный подход В.Виндельбанда, который выделял три формы научного описания действительности: идеография, систематика, номотетика. Это и теория Э. Боринга о *Zeitgeist* (духе времени), который означает характерную для каждого конкретного момента развития человечества атмосферу мнений, представлений, под воздействием которых находится мышление исследователя. Это и категориальный анализ, предложенный М.Г.Ярошевским для анализа в истории психологии. Однако, самой популярной до сих пор остается парадигмальная теория Томаса Куна, хотя, как известно, в современной психологии имеются значительные проблемы с определением ее парадигмального статуса.

Автор парадигмальной теории, считал, что в психологии, как и в других гуманитарных науках, настоящая парадигма еще не сформировалась, и психология находится на допарадигмальной стадии своего развития. Среди самих психологов бытовало представление о психологии как мультипарадигмальной науке, в которой существует несколько парадигм, соответствующих основным психологическим теориям (бихевиоризм, когнитивизм, психоанализ и некоторые другие). Однако, теоретически доказать это весьма сложно, поскольку ни одна из этих теорий не выполняет всего набора функций парадигмы. Гуманистически ориентированные психологи, считали, что поскольку Т.Кун создавал свою концепцию научных революций на материале развития естественных наук, то она вообще неприменима к анализу психологии, которую необходимо рассматривать как внепарадигмальную область знания.

Еще одна группа ученых (в число которых входят и авторы) выделяет в психологии только две конкурирующих между собой исследовательские парадигмы: естественно-научную и гуманистическую. Они зародились примерно в одно время и до сих пор существовали с явным перевесом в пользу естественнонаучной парадигмы.

На наш взгляд, подобные разночтения в применении парадигмальной теории к анализу развития психологии вызваны тем, что психология, по крайней мере в России, развивается по другим законам. Мы считаем, что характер развития психологии, его динамику наиболее полно отражает «маятниковый подход». В зарубежной психологии этот подход известен под названием «темы», предложенный Дж.Холтоном. Развитие науки подобно маятнику который с течением времени качается от одной темы к другой, а затем вновь возвращается к первой. Темы - это метатеоретические обязательства (связанные с изменениями в науке и философии, веяньями времени, общественно-историческим развитием) мотивирующие работу ученых и руководящих ею. Нередко они образуют пару: детерминизм — индетерминизм; элементаризм — холизм; эмпиризм — рационализм и многие другие. Наука формируется представлениями ученых о мире и развивается как последовательная смена полярных научно-методологических установок, с точки зрения которых производится систематизация и обобщение фактов и теорий. Позиции, как правило, конкурируют между собой и на какое-то время может возобладать одна, что дает иллюзию нормальной науки, но существуют всегда обе. Таким образом сегодняшняя наука составляет неразрывное целое со вчерашней или еще более ранней. Темы не всегда могут иметь полярный характер и тогда в развитии науки происходит не по маятниковому принципу. Несколько тем могут выстроиться в цепочку, последовательно сменяя друг друга. Примером этого могут служить несколько видов психоанализа которые возникли практически сразу же после ортодоксального фрейдизма. Другой пример из области бихевиоризма, где классическая схема $S \rightarrow R$, в качестве основы существует до сих пор, только в процессе развития этого направления она стала включать в себя различные промежуточные элементы, количество и сложность связей все возрастала.

Если проследить историю развития отечественной психологии, то этому подходу можно найти массу подтверждений: в глаза бросаются как минимум два таких «маятника». Первый из них это «теория – практика».

В советской психологии значимость, престиж фундаментальных теоретических и методологических исследований были очень высоки. Эта область пользовалась поддержкой

государства и была относительно «безопасна» при условии жесткого следования идеологической линии партии. Существовала государственная система стимулирования подобных исследований, включающая значительную оплату труда, возможность более широких контактов с зарубежными коллегами, содействие публикациям через систему специализированных изданий и издательств, сложность получения ученой степени и звания и, как следствие, их ценность. Это позволяло ученым всецело посвящать себя изучению ключевых вопросов познания психической реальности и чувствовать себя востребованными, а свою работу значимой.

Важной тенденцией в психологии в России с середины 80-х годов является смещение приоритетов научных исследований с фундаментальных к прикладным при отсутствии как в теории так и в практике психологии единых и общеразделяемых парадигм, теорий, методологических подходов. Апогея эта ситуация достигла к середине 90-х годов XX века. Появление плюралистического мышления, «де-идеологизация» науки позволила отказаться от доминирующей материалистической доктрины. Государственный заказ перестал существовать, поскольку само государство трансформировалось. В условиях рынка возник другой запрос и большинство психологов были вынуждены переориентироваться на работу в области практической психологии, а статус теоретической работы стремительно падал. Выбор проблематики определялся не внутренней логикой развития психологической науки, а сиюминутными социальными, экономическими, политическими задачами. Если раньше психологи не имели возможности заниматься тем чем им интересно из-за идеологических ограничений, то теперь они вынуждены заниматься тем, что им возможно не так интересно из-за экономических ограничений. И в той и в другой ситуации создается некое внутреннее напряжение, которое, по нашему мнению и обеспечивает динамику маятника. Однако, мы не перекладываем всю вину за отсутствие у сегодняшних ученых интереса к фундаментальным исследованиям на недостаток денежных субсидий. Причина может крыться и в общем ходе развития науки и такой перекося закономерен: пришло время применить фундаментальные разработки на практике, появилась острая потребность в прикладных исследованиях, что бы потом на этой основе вновь вернуться к теоретическому осмыслению психологической реальности. В скором времени маятник вновь должен пойти в обратную сторону, поскольку уже сейчас интерес и потребность к теоретическому осмыслению в психологии весьма ярко выражены. Помимо этого начинает осуществляться поддержка фундаментальных исследований на государственном уровне, идет пропаганда значимости научной деятельности и профессии ученого.

Второй маятник можно условно назвать «политеоретичность – монотеоретичность». В развитии отечественной психологической науки можно выделить три значительных периода: предсоветский (царский), советский и постсоветский. Период предшествующий «советской психологии» не случайно назван нами «царским» и совсем не потому, что в это время Россия была «царской», а потому, что по разнообразию направлений и школ, по творческому и научному потенциалу, психология того времени была наверно самой богатой и многообещающей. К сожалению, естественный процесс развития нашей «царской психологии» был искусственно прерван появлением «Советской психологии».

Основной теоретической и методологической задачей новой советской психологии являлось создание новой научной методологии на основе диалектического материализма, т.е. «притирка» новой, «внешней» философской системы к науке, которая уже имела свои методологические и теоретические наработки. Долгие годы отечественная психология несла на себе эту специфику и выгодно отличалась от зарубежной психологии, во-первых наличием единой методологии, во-вторых, системной разработкой методов исследования, единообразием, научной дисциплиной, в-третьих, это направление оказалось весьма плодотворным как в плане развития как фундаментальной, так и практической психологии (хотя, теоретическая психология в советский период всегда была на шаг впереди практической, о чем уже было сказано выше). Отказ от идей марксизма, который произошел в первые годы после перестройки в СССР, происходил не столько по линии теоретической, сколько по линии практической психологии, для эффективного существования которой необходимы были самые различные теории и подходы в таких направлениях, как консультирование, диагностика, терапия и т.п.

На сегодняшний день мы вновь можем видеть все возрастающую потребность к монотеоретичности, что проявляется в настойчивых поисках многих ученых единой, обобщающей психологической теории, интеграции различных психологических подходов; к таким относятся: А.Ю.Агафонов Е.Ф.Василюк, В.А.Мазиллов, П.А.Мясоед и ряд других.

На наш взгляд подобный «маятниковый» характер развития психологии не случаен. Это может быть связано с глубинными особенностями национального менталитета русского человека.

Как отмечал Н.А.Бердяев, русские - это народ крайностей, для которых характерно совмещение и сочетание антиномических, полярно противоположных начал. Россию и русский народ можно характеризовать лишь противоречиями. Н.А.Бердяев объяснял эту противоречивость конфликтом инстинкта государственного могущества с инстинктом свободолюбия и правдолюбия народа. Однако последнее время эмпирические данные, позволяют раскрыть причины данного явления на уровне индивидуальной психики: среди россиян широко представлен психический тип, характеризующийся сдвигом нейрофизиологической динамики в сторону собственных ритмов нервной системы. Их реакции на внешнюю ситуацию несколько ослаблены, а потому не сразу проявляются или очень быстро гаснут. Зато внутренние порывы души свободны от внешних обстоятельств. Когда у человека такого склада меняется эмоциональное состояние, соответствующие этому внешние реакции вначале довольно долго блокируются, но зато позже прорываются в чрезвычайно взрывной форме. Это находит отражение в таких чертах национального характера как «стихийность» и терпение. «Стихийность» в российском менталитете сочетается с другой константой - способностью к очень быстрой психоэнергетической мобилизации в острых, катастрофических требующих немедленного действия ситуациях. В других ситуациях, требующих постоянного рутинного труда, регулярных усилий, эта способность не проявляется. Наиболее ярко психоэнергетическая мобилизация начинает работать когда люди чувствуют, что их усилия направлены на достижение "больших целей", способных удовлетворить потребность в осуществлении мессианского призвания. Именно поэтому, когда ситуация начинает меняться хоть чуть-чуть в плане преобразований, русские люди с готовностью подхватывают эти изменения. Если же жизнь становится монотонной, размеренной, регламентированной, бесперспективной, психоэнергетика переключается на поддержание психического равновесия, т.е. человек переходит в «режим терпения».

Можно продолжить методологические исследования по линии поиска подобных маятников, которые детерминируют развитие психологии с целью предсказания новых актуальных тенденций, Можно предположить, что раскачиваясь, маятник не просто возвращается к прежней теме, а выходит на качественно иной уровень, чем обеспечивается развитие науки. С методологической точки зрения маятниковый подход позволит решить целый ряд проблем современной психологии, примирить непримиримые стороны, позволит уйти от кризисного восприятия психологической науки.

А.А.Карпов

Некоторые психологические аспекты музыкальной импровизации

Импровизация – итальянское слово, но произошедшее от латинского – «импровизус» (неожиданный, внезапный). Это особый вид художественного творчества, при котором творение (сочинение) происходит непосредственно в процессе действия (исполнения). В большинстве случаев изучение импровизации в отечественной психологии сводится к исследованию проявлений антиципации на двух низших уровнях: субсенсорном и сенсомоторном, являющихся как бы фундаментом способности импровизировать¹. При этом под антиципацией понимается (вслед за Б.Ф. Ломовым и Е.Н. Сурковым) иерархически упорядоченный многоуровневый психологический процесс, в который оказываются вовлечены пять уровней психики: субсенсорный, сенсомоторный, перцептивный, уровень представлений и речемыслительный, причем каждый их этих уровней, неизбежно взаимодействуя со всеми остальными, при определенных условиях может становиться либо ведущим, либо ведомым [3]. Внимание в этих исследованиях в основном сосредотачивается на корреляции (на подсознательном уровне) между формируемым внутренним слухом на каждый данный момент, «микроупреждающим» предслышанием и двигательной готовностью совершить для звуковой реализации этого предслышания необходимые игровые действия (рук, пальцев, губ, ног и т.д.). С.И. Савшинский описывает эту корреляцию следующим образом: «Связь между восприятиями зрительными (от нотного текста, клавиатуры и движений рук), слуховыми: и двигательными (кинестетическими) у пианистов устанавливается столь тесная, что говорить приходится не о двух, тем более

¹ Подробнее об этом см.: [4; 223—226], [5; 61—63].

конкурирующих, восприятиях, ... а об основном признаке, характеризующем руку пианиста,— о слышащей и говорящей руке» Описания этого феномена — всякий раз в своей рабочей терминологии — находим и у других методистов: одни называют это «локальной памятью рук» [7], другие предпочитают говорить об ощущении «кончиков пальцев» и т.д. Понятие «слышащая рука» как рабочий термин, очевидно, можно считать всеобщим для импровизации и исполнения на всех инструментах — с той, конечно, поправкой, что у музыкантов-духовиков пришлось бы говорить не только о «слышащих руках», но и о «слышащих губах», у органиста — и о «слышащих ногах» и т.д. В этих исследованиях акцент делается на аспекты, связанные с приобретением музыкантом различных технических приемов игры и умения их применять в импровизации.

Алексей Козлов, руководитель ансамбля «Арсенал», сравнивает импровизацию с человеческой речью, импровизатора - с оратором: «Выйти на трибуну перед толпой и захватить ее внимание под силу не каждому. Нужно так построить свою речь, чтобы ни на секунду не дать возможности опомниться тем, кто тебя слушает. Необходимо самому верить в то, о чем говоришь, и пытаться убедить в этом слушателей. А для этого необходима, прежде всего, логика в рассуждениях. Иначе начнут свистеть. Опытные ораторы, чтобы быть более убедительными, употребляют время от времени цитаты, взятые из высказываний авторитетных личностей. Но, на одних цитатах далеко не уедешь. Оратор должен быть умнее и энергичнее толпы, иметь свои идеи и стопроцентную убежденность в собственной правоте. Иначе – крах. Все эти элементы присутствуют и в музыкальной импровизации. На одних цитатах, на выученных пассажах долго не продержишься. Это, рано или поздно, почувствует интуитивно любой, даже неподготовленный слушатель».

А. Козлов подчеркивает, что необходимо уметь выражать собственное мнение и собственные чувства, убедительно и непринужденно. Факторами, влияющими на это выражение, очевидно, будут техническое владение инструментом, музыкальная память, воображение, подвижность мышления и состояние музыканта-импровизатора, о котором часто забывают или умаляют его значение.

От способности воспринять свое состояние и перенести его на инструмент зависит красота и естественность импровизации.

Помочь осознать свои чувства, переживания, конфликты могут различные техники и упражнения, приводящие человека в расширенное состояние сознания (РСС). Такой эффективной техникой является процесс связанного дыхания.

Связное дыхание - ключевой принцип многих систем самоисследования и духовного роста. На связанном дыхании построены многие упражнения из «цигун», некоторые молитвенные практики, современные системы холотропного дыхания, ребефинга и вайвейшн. Как утверждает В.В. Козлов, связанное дыхание является каналом доступа к резервным возможностям человеческого организма и психики и ведет к интеграции личности. В результате дыхательных сессий формируется чувство самоосознания, ощущения слитности тела и психики [2,С.251].

Открываются пути к собственным ресурсам человека. Процесс связанного дыхания определяется также как способ и средство достижения потокового состояния сознания, как разновидности РСС.

Наиболее яркий пример того, сколько радости, подъема чувств, глубокого удовлетворения приносит само совершение действий, а не их результат, является собою игра. В нашем случае это игра и импровизация на музыкальном инструменте.

Человек открывает доступ к своим эмоциям, чувствам, к своему естественному и индивидуальному.

Л. Переверзев в своей статье «Импровизация versus композиция. Вокально-инструментальные архетипы и черно-белый дуализм джаза» рассматривает архетип импровизационного - падающую попевку. Падающая попевка выступает носителем множества значений, которые могут прочитываться в философском, культурно-символическом, социально-психологическом или художественном ключе.

Падающая попевка определяется как изменяющееся, непрерывное, естественное, хаос, дионисийское, индивидуальное, аффектированное, эмоциональное, интонационное, вокальное, спонтанное, чувственное, интуитивное, субъективное, экспрессивное, свободное[6].

Нельзя не ощутить определенной смысловой корреляции между вышеперечисленными прилагательными и категориями, использующимися при описании расширенных состояний сознания.

Действительно, если человек не обладает внутренней свободой, он не способен творить. Там, где жизнь воображения прославляется, продукты воображения ценятся и ими наслаждаются, там вы найдете ощущение жизни как развивающейся драмы творческого выражения, где личность постоянно стремится к более удачным формам связи, и где чувство себя и других постоянно обогащается полным смысла индивидуальным выбором и действием.

Список использованной литературы

1. Козлов А. «Об искусстве импровизации»// электронный портал jazz.ru
2. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 544 с.
3. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 277 с.
4. Мальцев С. Раннее обучение гармонии — путь к детскому творчеству //Музыкальное воспитание в СССР. Вып. 2. М., 1985. С. 179—236.
5. Мальцев С. Об импровизации и импровизационности фуги // Теория фуги. Л., 1986. С. 58—93.
6. Переверзев Л. «Импровизация versus композиция. Вокально-инструментальные архетипы и черно-белый дуализм джаза» // электронный журнал jazz.ru
7. Савшинский С. И. Работа пианиста над техникой. Л., 1998. 108 с.

В.В. Козлов, А.М.Проворов

ИСС: реальный опыт и ожидания.

Серьезные недоразумения возникают тогда, когда какие-либо воздействия, способные вызывать некоторые ДИСС, приравниваются к самим измененным состояниям.

Ч.Тарт.

Анализ литературы психологических направлений, использующих в своей практике измененные состояния сознания (ИСС), позволяет выявить определенную особенность.

Есть конкретные методики, которые *МОГУТ* вызывать определенные переживания в случае их применения. Зачастую такие переживания хорошо описаны. Особенно же яркие из них становятся «изюминками», на которых основывается реклама конкретной психотехнологии. Т.е. есть спектр переживаний, которые индивид потенциально способен испытывать в случае использования данного метода (например, соединение, или воссоединение с Атманом или Брахманом при погружении в практику медитации; экстатические переживания при принятии психоделиков, идентификация с метакосмическими, трансперсональными архетипами в холотропном дыхании, и т.д.).

Здесь интересно другое. Своеобразным «слепым пятном» при чтении, а, иногда, и в процессе написания такой литературы становится непонимание взаимосвязи переживания и внутреннего мира конкретного индивида. Часто забывается, что точкой отсчета является не техника, а человек.

Можно выделить два аспекта, которые обуславливают восприятие любых возможных феноменов, возникающих в ходе той или иной практики.

1). *Процессуально-онтологический аспект.* В результате изменения состояния сознания иницируются те переживания, которые актуальны в бессознательном данного человека. Его система координат, или карта, реагирует на технику в том виде, который является наиболее понятным для человека.

Итак, переживается то, что является актуальным для человека на данный момент, и в том виде, в котором данное «актуальное» понимается во внутренней системе координат. [1,2]

Нам кажется, нельзя говорить о том, что *техника* привносит переживания. Она только освобождает путь для «танца сознания». Безусловно, есть определенные паттерны переживаний, повторяющиеся при неоднократном применении конкретной техники и у разных людей, но это, скорее, связано с воздействием на похожие кластеры в понимании М.Щербакова [3], с наличием определенных общих тем в метабульоне человеческого сознания.

При этом сознательный контроль при прохождении процесса, иницирующего ИСС полезен только до момента, когда срабатывает «переключатель» и человек оказывается в ИСС (Здесь мы придерживаемся точки зрения Ч.Тарта о том, что целостности дискретных состояний сознания сменяются скачкообразно). [5,7] Дальше оптимальной стратегией участия человека в своем процессе становится стратегия стороннего наблюдателя.

Процессуально-онтологический аспект основан на доверии к бессознательному. По большому счету, не важно, что ты думаешь о процессе, практически не важно даже каким образом ты добился проявления бессознательных феноменов. Важен сам процесс, погружение в него и пребывание в нем. При таком подходе акцент переносится с конкретной техники на психическую реальность человека. В этом смысле гораздо более важно то, что ЕСТЬ ЧЕМУ проявляться, или «разворачиваться», в психике человека. И, чтобы быть последовательными, стоит подчеркнуть, что мы полностью согласны с Ч.Тартом в том, что средства, вызывающие ИСС – это не само измененное состояние сознания.[7] За всякой «внешней», т.е. искусственной техникой должно стоять внутреннее содержание. Это необходимо для продуктивного хода процесса.

Вы можете сколь угодно долго везти санки в гору, а потом скатывать их вниз. Какая разница сколько раз вы проделали эту операцию, т.к. пока ВЫ САМИ не окажетесь на скатывающихся вниз санках, вы не почувствуете ни какого удовольствия. Только обманутые ожидания, раздражение и усталость. Здесь санки – это метод, а Человек... да Вы и сами понимаете.

Вне сомнения, даже психоделики больше дают переживания проекций самого человека на трансперсональное, чем реально трансперсональные переживания. Этот тезис говорит о том, что, по большому счету, человек постоянно пребывает в «морoke» собственных «представлений по поводу». Даже техники способные очень сильно изменить состояние сознания редко дают возможность (Да что там! Могут ли вообще позволить?!) прорваться за пределы самого себя, преодолеть то, что «должно превозмочь».

2). *Аксеологический (оценочный) аспект.* Всякий человек, ознакомленный перед процессом со спектром возможных переживаний, имеет собственные приоритеты, т.е. то, что является для него желаемым, то, что существует на грани *сознательной* приемлемости, что описывает С.Гроф в своей картографии внутренних пространств. [2] Для кого-то это именно «идентификация с Брахманом», или просветление, о котором уже упоминалось. Для других – осознание своего тела, или катарсическое воспроизведение переживаний биографического прошлого. Предпочтения могут различаться в зависимости от мировоззрения конкретных людей.

Здесь срабатывает следующий механизм: сознательное предпочтение является сдерживающим фактором, который отсекает большую часть спектра переживания. Не всегда даже понимается ценность того, что не соответствует предпочтениям, заданным перед процессом. Особенно ярко это видно на тех, кто имеет небогатый опыт погружения в ИСС.

Ожидания (СОЗНАТЕЛЬНЫЕ!), которые они имеют, перед прохождением процесса закрывают собой само осознание, т.к. сознание (здоровый смысл), которому обычный человек привык доверять, говорит, что это НЕ ТО, что должно было произойти. Происходит девальвация реального опыта.

Во время самого процесса второй аспект отходит на второй план, но после его окончания, а, особенно спустя какое-то время, он начинает доминировать над первым, т.к. ретроспективный взгляд на пережитое состояние указывает ценность того, что было на *данный, настоящий* момент. Начинает свою работу редактор реальности.[6]

Данным изложением, мы хотели подчеркнуть, тот факт, что необходимо помнить об исходном пункте, центральном звене всякого процесса – конкретном Человеке, независимо от того стоит ли его превозмочь, или использовать в качестве меры всех вещей.

Литература.

1. Ахмедов Т.И. Практическая психотерапия: Внушение, Гипноз, Медитация. – М., АСТ; Харьков, Торсинг, 2003
2. Гроф С. За пределами мозга. - М., Изд-во ТПИ, 1993.
3. Щербаков М. Кластерная теория интеграции. / Свободное дыхание. Первые пять лет.// под ред. Козлова В.В. - М.: 1994
4. Козлов В.В. Психотерапии изменённых состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М., Институт психотерапии, 2001
5. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Рассохин А.В., ИСС: психологический анализ //Вопросы психологии №3, стр.70-78, 1998
6. Проворов А.М. Обыденное состояния сознания и редактор реальности // Социальная работа: история, теория, технологии / ред. Албегова И.Ф. 2005
7. Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Т.1/ Под ред. Новикова В.В.- Ярославль: МАПН, 2003.
8. Тарт Ч. Состояния сознания. // Магический кристалл. – М.: Республика, 1992. – с. 180-248.

К.Ю. Козлов, И.П. Суоми

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОСТОЧНЫХ МЕТОДИК НА ДИНАМИКУ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Актуальность. В настоящее время в стране происходят активные процессы, связанные с реформированием практически всех сфер нашей жизни. Обостряется стрессовая ситуация, в результате чего наблюдается тенденция ухудшения здоровья человека. Это подтверждает одно из последних заседаний Общественной палаты при Президенте России, где был озвучен доклад министра здравоохранения России – Михаила Зурабова, в котором говорилось, в частности, что именно повышенная психическая напряженность, вызванная социально-экономическими преобразованиями в стране, и отсутствие культуры здорового образа жизни значительно ухудшают показатели здоровья населения России [20]. Данная проблема касается всех слоев населения. В особую категорию можно выделить подрастающее поколение, а именно молодежь (17-24 года), когда заканчивается формирование личности. На одном из последних научных форумов, проходившем в г. Челябинск, была особенно выделена связь между стремительными изменениями в жизни общества и проблемами молодежи [16]. Поэтому становятся актуальными следующие моменты:

Во-первых, поиск путей решения выхода из подобных ситуаций.

Во-вторых, создание условий для реализации оздоровительных мероприятий, направленных на улучшение здоровья и интересов молодежи.

В-третьих, исследование психологических сторон человека в сложных и стремительно меняющихся условиях жизни нашего общества.

Для этого используются различные системы оздоровления. Особую популярность в последние годы приобретают восточные системы оздоровления, такие как: Йога, Ци-гун, гимнастика Ушу и другие, имеющие вековую историю и объединяющие в единый комплекс физические, психологические ресурсы человека, направляющие их на активную адаптацию к окружающей и

социальной среде. Также популярностью пользуются различные медитативные техники. Возникают также и новые направления и практики, реализующие оздоровительные задачи.

Одной из таких методик является «Трансцендентальная медитация». Это сочетание древних традиций и современных научных знаний. Методика построена с учетом особенностей психики и физиологических возможностей людей. В процессе ее реализации задействованы одновременно соматическая и психологическая сфера человека.

Цель данного исследования: изучение динамики психических состояний студентов в процессе оздоровительных занятий с использованием методики «Трансцендентальная медитация». Исследование было проведено в течение одного мезоцикла (1 месяц) на базе оздоровительного клуба «Милица» (г. Челябинск), под руководством наставника, доктора Аюр-Веды, Прадипа Мишра. В исследовании приняла участие группа студентов различных учебных заведений г. Челябинска, занимающихся «Трансцендентальной медитацией», в количестве 12 человек, юноши и девушки, в возрасте от 18 до 24 лет.

Психическое здоровье человека. Психическое здоровье, по определению Всемирной организации здравоохранения, - это состояние, способствующее наиболее полному физическому, умственному и эмоциональному развитию человека [17]. Психологическое здоровье – это состояние равновесия между человеком и внешним миром, адекватность его реакций на социальную среду, а также на физические, биологические и психические воздействия, соответствие нервных реакций силе и частоте внешних раздражителей, гармония между человеком и окружающими людьми, согласованность представлений об объективной реальности данного человека с представлениями других людей, критический подход к любым обстоятельствам жизни [8]. Таким образом, современная наука определяет психическое здоровье посредством суммы медицинских и психологических критериев, а также социальных норм и ценностей [3].

В последние десятилетия на пересечении медицины и психологии возникла особая отрасль – психосоматическая медицина, в основе которой лежит понимание того, что любое соматическое нарушение всегда так или иначе связано с изменениями в психологическом состоянии [10]. Как следствие данного направления, одной из основополагающих в сохранении здоровья человека является эмоциональная сфера человека. Эмоциональная сфера человека представляет собой широкий спектр его переживаний и чувств. Она выполняет ряд функций, таких как стимулирующая, регуляторная, устранение информационного дефицита, основной среди которых является оценочная [3].

Эмоции – это комплекс соматических и вегетативных реакций, выражающих отношение человека к внешнему миру и самому себе. Соматический компонент эмоций выражается в характерном поведении, мимике, жестах, позе, изменении тонуса. Вегетативные выражения эмоций подчиняются воле человека и могут отражаться на работе практически всех органов и систем. Все эти изменения не являются случайным набором физиологических признаков, а выступают целостной реакцией организма, характеризующей определенное эмоциональное проявление. Эмоции также влияют на деятельность сердечно-сосудистой системы, изменяя ритм сердцебиения, артериальное давление, кровоток. Они вызывают нарушения ритма дыхания, соотношение длительности вдоха и выдоха. На эмоции реагирует вся пищеварительная система. При этом возникает торможение двигательной активности пищеварительного тракта, тошнота, угнетение слюноотделения, нарушение секреции и моторики желудка. Они изменяют обмен веществ состав и свойства крови. Вегетативные реакции могут вызывать и положительные эмоции, но, в отличие от отрицательных, они не приводят к нарушениям физиологических функций [17]. Эмоции одного и того же типа могут вызывать различные состояния у разных людей. Так известно, что у одних гнев подавляет аппетит, а у других – увеличивает его. Страх и тревожность может вызывать как прилив деятельности и активности, так и состояния оцепенения [10]. Не следует забывать и о типах высшей нервной деятельности (темперамент), которые определяют степень напряженности переживаний и силу эмоций в конкретных ситуациях.

Из выше перечисленного можно сделать вывод, что эмоциональная сфера и чувства являются важными компонентами не только в психическом, но и в целом здоровье человека. Эмоции, чувства выступают как характеристики высшего уровня психического отражения и саморегуляции человека, а именно его сознания. Таким образом, наше психическое здоровье и здоровье в целом зависят от состояния нашего сознания.

На сегодняшний день принято считать, что данный подход к здоровью человека, а именно через сознание, зародился в прошлом веке. Родоначальником данного направления считается З. Фрейд, который доказал, что «подавленная эмоция», «психическая травма» путем «конверсий» могут

проявляться соматическим симптомом [10]. В дальнейшем получили распространение различные методики, такие как: Эриксоновский гипноз, нейро-лингвистическое программирование, биобратная связь, холотропное дыхание по Гроффу, психосинтез Роберто Ассаджолли, «контроль мозга» Сильвы и другие техники, направленные на сознание человека. В одном ряду с ними стоит и трансцендентальная медитация. В России на данный момент, популяризируются различные методики, в том числе, холотропное дыхание. Его изучением занимается В.В. Козлов, известный представитель трансперсональной и интегративной психологии [6,7].

Восточные учения о психическом здоровье человека. Как отмечалось ранее, принято считать, что психосоматическая медицина – ровесница прошлого века. Но нельзя отбрасывать тот факт, что в восточных оздоровительных методиках, возраст которых достигает 2-3 тысячи лет и более, связи психики и тела уделялось особое внимание. Особую популярность в настоящее время приобрели в основном китайские и индийские оздоровительные практики (Ци-гун, Тай-чи, Йога, медитация) и еще много различных дыхательных практик, являющихся производными из ранее перечисленных. Считается, что именно из индийских и китайских методик, вышли все остальные оздоровительные методики.

Так китайская философия и медицина утверждают, что духовно-душевная субстанция хранится в пяти плотных органах. В книге «Су-Вень» указывается: «Пять плотных органов человека производят пять различных видов Ци, они рождают радость (Хи), ярость (Ну), печаль (Бей), тоску (Юй) и страх (Гон). В том же каноне говорится: «чувством связанным с печенью, является ярость (Ну); с сердцем связана радость (Хи); чувством, связанным с селезенкой, является задумчивость (Си); чувством, связанным с легкими, является тоска (Юй); чувством, связанным с почками, является страх (Гон)». Если все они работают в гармонии, человек радуется жизни, испытывает психический и физический комфорт. Если заболевание возникает, основная причина повреждение духовно – душевных свойств, связанных с эмоциями [4].

Другое известное восточное учение Аюр-Веда основывается на представлении, что в человеке действуют те же элементы, силы и принципы, что и во Вселенной. Сознание и тело не только влияют друг на друга, они переходят друг в друга. Вместе они формируют комплекс ум-тело. Все проблемы психосоматичны, поэтому тело и ум неразделимы [5]. Ум является внутренней частью тела, а тело является наружной частью ума, и поэтому все, что угодно, может начаться в теле и может войти в ум, и наоборот, это может начаться в уме и войти в тело. Нет разделения, нет герметичных отсеков [12].

В настоящее время наиболее концептуальные исследования в этом направлении были проведены Дипаком Чопрой. Дипак Чопра называет себя квантовым биологом и применяет принципы квантовой физики к человеческому организму. Лет двадцать назад нейрофизиологами в мозге человека и животных были открыты специфичные вещества, получившие название нейропептиды. Было установлено, что нейропептиды наряду с гормонами играют важную регуляционную функцию и управляют нашими чувствами, эмоциями, инстинктами и даже мыслями [13]. Основываясь на этих исследованиях, Дипак Чопра утверждает, что наша иммунная система постоянно «подслушивает» наш внутренний диалог. Другими словами, иммунная система весьма чувствительна к нашим мыслям, чувствам, пристрастиям, к картинкам которые мы себе рисуем. Экспериментально было доказано, что обида соответствующим образом отражается и на клетках иммунной системы. И если обида длится достаточно долго, то иммунная система становится как бы «обиженной», а организм соответственно, становится более подвержен широкому кругу заболеваний [13].

Далее отметим, что исходя из походов, которые были перечислены выше, все восточные оздоровительные методики работают в данном направлении. Так китайские техники (Ци-гун, Ушу и др.) используют комплексный подход, сочетая в себе динамические и медитативные техники; индийские техники можно использовать как по отдельности, так и в комплексе.

Трансцендентальная медитация и ее оздоровительные возможности. Слово «медитация» происходит от латинского meditation (движимый к центру). По иной версии meditation происходит от meditor (размышляю, обдумываю). Именно размышление имеет место в процессе медитации [23].

Трансцендентальная медитация (ТМ) является одной из наиболее популярных медитационных техник на Западе и набирает известность у нас в России. Это синтез древних знаний и современного подхода. Ее создал – Махариши Махеш Йоги – по образованию физик-ядерщик, знаменитый в Индии йог. Он адаптировал классическую мантра-медитацию, до уровня приемлемой для менталитета западного человека [1]. Трансцендентирование означает «выход за пределы». В ТМ осознающий ум выходит за пределы трех состояний сознания, которыми ограничена наша повседневная жизнь – бодрствование, сон и глубокий сон. Это возбужденные уровни сознания, и, трансцендируя их, ум

преодолевают сковывающие его границы, и, погружаясь на более глубокие, спокойные и более могущественные уровни мышления, в конечном итоге начинают познавать на непосредственном опыте самообращенную динамику безграничного поля чистого сознания [2].

Сам Махариши утверждает, что ТМ – спокойное, тихое, сосредоточенное состояние сознания, – это тот уровень жизни, где оживлен творческий потенциал природного закона, и откуда все потоки активности возникают самым организованным образом. Это – единое поле природного закона. Квантовая теория установила, что единое поле всех законов природы лежит в основе творения. И когда человек трансцендирует, он переходит на этот уровень разума, который является чистым всезнанием. Человек спонтанно начинает мыслить лучше. Это означает лучше во всех отношениях: правильно по отношению ко всем, полезно для всех, и так, что достижение цели не занимает много времени. Это – просветление [22].

Исследованием влияния ТМ на человека занимались как непосредственно в Индии, так и на Западе. В 1968г. в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе физиолог Роберт Кейт Уоллес исследовал его физиологические характеристики и показал, что состояние в ТМ является четвертым фундаментальным состоянием сознания, которое лежит за пределами трех нам известных состояний сознания – бодрствование, сна со сновидением и глубокого сна. Доказать его реальность стало возможно на основе того, что, как давно известно физиологам, каждому состоянию ума соответствует определенное ему лишь присущее состояние организма. Во время переживания чистого сознания – трансцендентального сознания – организм находится в уникальном состоянии, которое было названо физиологами «бодрствованием в покое» [9]. В нем глубокий покой сочетается с полной пробужденностью всех физиологических механизмов. Это состояние максимально благоприятствует саморегуляции и самовосстановлению организма; именно этим объясняется целебное воздействие на человека оздоровительной методики ТМ. Физиологи также исследовали занимающихся ТМ на ЭЭГ, которая показала, что выравнивается электрический потенциал (когерентность) между удаленными точками мозга, в деятельности правого и левого полушарий головного мозга [19].

Махариши также утверждает, что занятия ТМ способствуют: снятию стресса, нормализации кровяного давления, росту умственных способностей, улучшению памяти, укреплению здоровья, омоложению организма и притоку новых сил [22].

В нашей стране, к сожалению, научные исследования ТМ только начинаются. В частности, этим начал заниматься Институт Мозга Российской АМН. Первые исследования были проведены лабораторией нейрокибернетики, под руководством директора, Н.Н. Любимова, академика, профессора, доктора медицинских наук. После проведенных исследований он выделил следующее: «Махариши говорит, что во время ТМ наше сознание расширяется. Это философская интерпретация явления ТМ, но в тоже время, говоря языком нейрологии, мы видим, что наш мозг использует значительно более широкий диапазон восприятия во время Трансцендентальной Медитации. Я не знаю никакого другого способа мобилизовать эти огромные ресурсы нашего мозга – мобилизовать неклассические дополнительные пути нейрокибернетической системы. Но в ТМ мы имеем совершенно естественный метод раскрытия полного потенциала мозга. ... К несчастью, фраза «развитие сознания» стала объектом такого широкого употребления и даже злоупотребления, что для большинства людей сказать, что ТМ развивает сознание – это не сказать ничего. Или, что еще хуже, для многих эти слова ставят ТМ в один ряд с эзотерическими или мистическими практиками, далекими от практической жизни и бесполезными для современного человека, имеющими сомнительную практическую ценность» [16].

Далее необходимо отметить особенности ТМ. В отличие от других оздоровительных методик, в том числе медитативных, где практически не учитываются психические особенности занимающихся, ключевое слово (мантра), подбирается для каждого занимающегося индивидуально. Она дается наставником на основании теста-опросника, который предъявляется перед тем, как человек решил заниматься данной практикой. Далее, по истечении некоторого времени, если занятия происходят регулярно, наставник корректирует индивидуальную мантру занимающегося. Обычно добавляется новое слово на санскрите. Уже потом, наставник смотрит, каких результатов достиг занимающийся, даются поэтапно группы слов уже на русском языке, и общие для всех. Они называются – сутры. Сутры состоят из трех блоков, по пять слов и даются наставником поэтапно.

Таким образом, на основе проведенного анализа литературных источников, можно выделить следующее:

- 1) Психическое состояние человека, является важной составляющей его здоровья. Его эмоциональное состояние, чувства отражаются полностью на физическом уровне. Отрицательные эмоции и чувства негативно влияют не только на состояние органов, но и на здоровье в целом.

2) Восточные оздоровительные методики способны в целом положительно влиять на психическое состояние человека. Положительное изменение этого состояния благодаря занятиям способствует оздоровлению организма.

3) Методика «Трансцендентальная медитация», являясь одной из оздоровительных восточных методик, затрагивает психическую сферу человека и через нее положительно влияет на организм в целом. Многие вопросы влияния данной техники еще не изучены и требуют дополнительных исследований.

Организация и методики исследования. Исследование проходило в течение одного мезоцикла (1 месяц). Для решения поставленных задач психологические опросники предъявлялись группе в начале и в конце мезоцикла. Обследование экспресс-методиками проводилось 3 раза в неделю, в течении мезоцикла. Первые показатели снимались до начала медитации и по ее окончании. Продолжительность ТМ составляла 20 минут.

Исследование предполагало исследование эмоциональной составляющей психики, этим и был обусловлен выбор методик, а именно: вопросник В.Л. Марищука «Познай себя», тест «САН», шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, тест Люшера «Вегетативный коэффициент», экспресс-методика «Реактивная тревожность», экспресс-методика «Оценка настроения», методика «Тревожность и Депрессия», измерение пульса. Ниже приводятся обобщенные результаты исследования.

Результаты обследования группы непосредственно в период мезоцикла, а именно: экспресс-методиками перед ТМ и по ее окончании представлены в таблице 1.

Сводная таблица средних результатов в период мезоцикла Табл.1

№ теста	Название теста	Характеристики	До медитации, баллы	После медитации, Баллы
1	Тест Люшера	ВК	0,34	1,32
2	Экспресс-тест "Реактивная тревожность"	РТ	13,5	8,75
3	Экспресс-тест «Оценка настроения»	Общ. настроение	4,5	5,6
		Аст. состояние	8,1	8,75
		Эйф. Состояние	6,9	7,4
4	Измерение пульса	Пульс	71,75	52,75
5	Тест «Т и Д»	Тревожность	2,03	4,39
		Депрессия	-1,34	2,5

На основании этих данных, можно сделать вывод, что психическое состояние студентов имеет положительную динамику в следующих направлениях:

- значительно улучшился эмоциональный фон занимающихся;
- снизилась реактивная тревожность испытуемых;
- улучшились показатели эйфорического и астенического состояния;
- исчезло состояние депрессивности.

Для подтверждения полученных положительных изменений в психическом состоянии студентов мы представили изменение показателя реактивной тревожности (см. рис. 1).

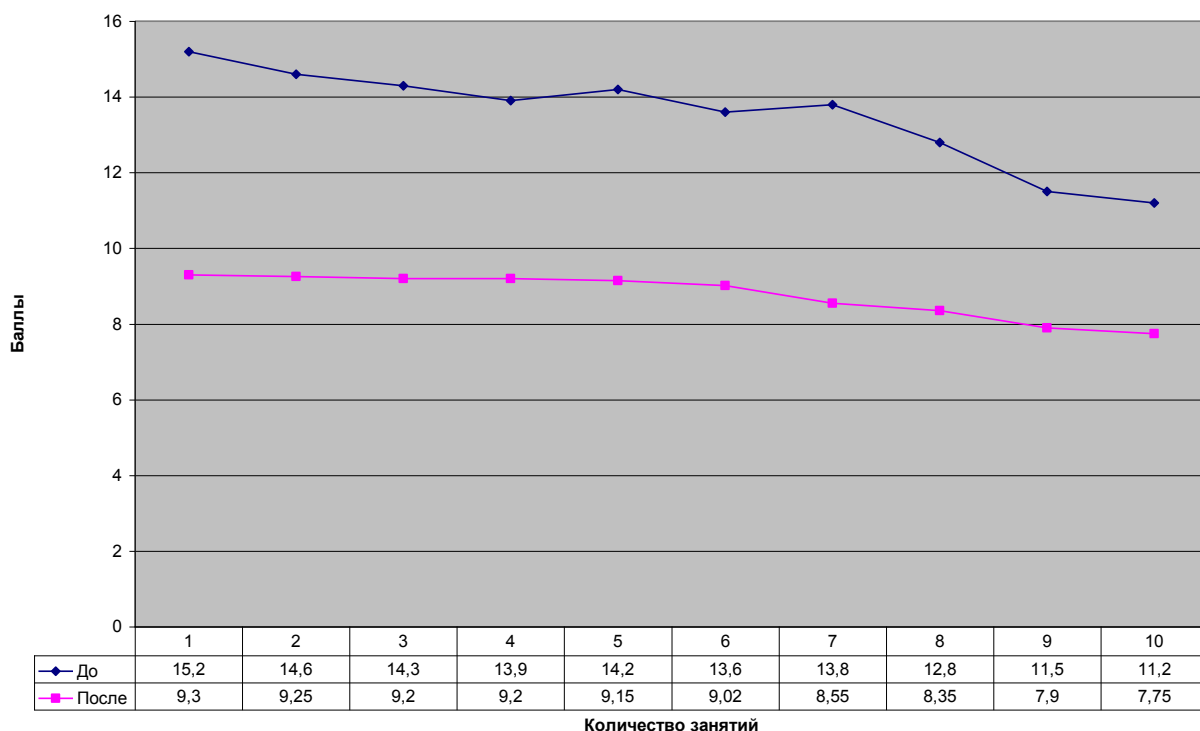


Рис.1 Динамика изменения реактивной тревожности по занятиям в течении мезоцикла.

Данный рисунок наглядно показывает, что изменение реактивной тревожности происходило как во время каждого занятия, так и по всему мезоциклу. Уровень реактивной тревожности до начала занятия ТМ в целом уменьшился на 26%, а после окончания занятия в целом - на 16%.

Результаты обследования группы студентов с помощью психологических тестов в начале и в конце мезоцикла представлены в таблице 2.

Сводная таблица средних результатов по итогам исследования Табл.2

№ теста	Название теста	Характеристик и	В начале мезоцикла, Баллы	В конце мезоцикла, баллы
1	Опросник В.Л. Марищука	Общ. работоспособн.	5,0	5,4
		АЧ, ХО	2,5	3,1
		ЭУ	2,7	4,3
		РИ, УР	5,0	5,2
		Развитие интеллекта	4,6	4,7
		Правдивость	6,6	6,7
		ОУ притязаний	4,3	4,1
2	Опросник "САН"	Самочувствие	57,5	59,2
		Активность	50,2	51,5
		Настроение	61,5	63,2
3)	Опросник Спилбергера-Ханина	Реакт. тревожность	35,2	33,6
		Личн. тревожность	34,7	33,1

Эти данные позволили сделать следующие выводы:

1. По результатам опросника В.Л. Марищука произошли следующие изменения:
 - увеличилась общая работоспособность;
 - абсолютная чувствительность (АЧ) и художественная одаренность (ХО) возросли до средней выраженности;
 - эмоциональная устойчивость (ЭУ) поднялась до среднего значения;
 - произошли улучшения в состоянии первой сигнальной системы (РИ – развитость инстинктов, УР – условные рефлексы);
 - показатель развития интеллекта не изменился;
 - доминирующий уровень притязательности не изменился;
 - средний уровень притязательности улучшился.

2. По результатам теста «САН» произошли следующие изменения:

- самочувствие поднялось до высокого уровня;
- активность стала немного выше среднего уровня;
- настроение, находившееся на высоком уровне, улучшилось незначительно.

3. По результатам теста Спилбергера-Ханина произошли следующие изменения:

- реактивная тревожность испытуемых перешла со среднего уровня на низкий;
- уровень личностной тревожности испытуемых, имеющий низкое значение, стал еще меньше.

4. Для подтверждения того, что в процессе занятия ТМ, происходит изменение не только в психике, но и организме в целом, прослеживалось изменение динамики значения пульса до занятия и после. Среднее значение снижения пульса за время цикла в целом составило 25%. Это свидетельствует о том, что в организме произошли не только психические изменения, но и физиологические, в частности, значительно повысилась работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что подтверждает улучшение общего физического состояния.

Таким образом, полученные результаты полностью подтвердили гипотезу исследования о том, что оздоровительная методика «Трансцендентальная медитация» оказывает положительное влияние на динамику психического состояния студентов.

В данной методике остается много невыясненных моментов, поэтому, чтобы обеспечить научное сопровождение процесса и дать клиентам, занимающимся ТМ, осознать происходящие в них изменения, рекомендуется использовать следующие диагностические методики: тест Люшера, экспресс-методику «Реактивная тревожность», измерение пульса. Данные методики дают хорошую наглядность, доступны в применении, и диагностирование занимает мало времени. Намечены также перспективы для дальнейшего исследования об изменении состояния сознания в процессе занятия ТМ, что потребует нового подхода и применения новых методов для изучения данного процесса.

Литература.

1. Ахмедов Т.И. Практическая медитация: Основные правила, тренинги, методики. – Ростов-н/Д: Феникс; Харьков: Торсинг, 2003. – 256 с.
2. Азими К.С. Учебник медитации. – М.: Амига-Русь, 2003. – 192 с.
3. Васильев В.Н. Здоровье и стресс. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
4. Гоникман Э.И. Психосоматика в Восточной медицине. Клиника. Акупунктура. Гомеопатия. – Мн.: Сантана, 2004. – 272 с.: ил.
5. Дэвид Фроули. Аюрведическая терапия. – Сантга, 2005. – 320 с.
6. Козлов В.В., Майков В.В. Основы трансперсональной психологии. Истоки, история, современное состояние. – М.: Издательство трансперсональной психологии, 2000. – 304 с.
7. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: психология и физиология. – М.: Издательство трансперсональной психологии, 1997. – 199 с.
8. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психодиагностика стрессов. – М.: Издательство Московского университета, 1993. – 123 с.
9. Лесняк Л.Ф. Медитация. – Екатеринбург: Виктор, 1992. – 103 с.
10. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2005. – 992 с.
11. Марищук В.Л. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие. – М.: СПб, 1990. – 195 с.
12. Мелани Саш. Аюрведические секреты красоты. – М.: Сантга, 2005. – 237 с.
13. Неаполитанский С.М. Аюрведа на каждый день. Секреты великого искусства жизни. – СПб: Издательство «Святослав», 2006. – 480 с.
14. Озеров В.П. Психомоторные способности человека/ Изд. 2-е стереотип. – Дубна: Феникс+, 2005. – 320 с.
15. Ожегов С.И., Шведова И.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
16. Оздоровительные технологии XXI века/ Материалы международной научно-практической конференции – Челябинск: ИЦ Уральская академия, 2002. – 232 с.

17. Психосоматика. Взаимодействие психики и здоровья; Хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 640 с.
18. Психологический практикум для студентов по специальности: Соц. работа». Методическое пособие/ Сост. Козлов В.В. – М.: Ярославль, 1999. – 165 с.
19. Свами Шиванада. Йога и сила мысли. – К.: София; М.: ИД «Гелиос», 2002. – 288 с.
20. Смагина Л.И. Мир в котором мы живем. // Меди-эксперт, 2003. - №6. – С. 5-8.
21. Састомойнен Т.В. Восточные оздоровительные системы психофизической рекреации.: Автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра пед. наук/ СПбГАФК. – СПб., 2004. – 56 с.
22. Фальков А.И. Идеальное сознание. – М.: ММП «Потою», 1993. – 337 с.
23. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Харьков: Торсинг, 2005. – 734 с.

Н.В. Копылова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка научно-обоснованной, целостной, гибкой и мобильной системы обеспечения качества профессиональной подготовки психологов обуславливает определение четких позиций в вопросах проектирования данной системы.

Обеспечение качества подготовки психологов требует осуществления направленности деятельности университета на системную интеграцию науки, культуры и образования в целях достижения соответствия содержания, методов, форм организации, средств обучения тем изменениям, которые происходят в этих сферах человеческой деятельности.

Основные положения системы обеспечения качества профессиональной подготовки психологов в университете опираются на:

- всеобщность категории качества в любых социальных, в том числе и образовательных системах;
- стандартизацию образования как важнейшую категорию ценностно-смыслового аспекта методологии развития образовательной системы, задающей систему ценностей, норм и требований;
- единство стабильности и динамичности процесса обеспечения качества;
- прогностичность профессиональной подготовки, обеспечивающую диалектическую взаимосвязь стратегических направлений развития образовательной системы и качества подготовки специалиста,
- технологичность как основную характеристику образовательного процесса, как средства адаптации системы подготовки специалиста к рыночным условиям, как функциональную основу достижения образовательного результата и логики проектирования методик и процедур его оценки;
- обусловленность процесса обеспечения качества подготовки психолога целостностью образовательной структуры университета, логикой взаимодействия его компонентов, учетом объективных и субъективных факторов, влияющих на прогнозируемый путь его функционирования и развития.

Содержательная часть системы обеспечения качества подготовки психолога раскрывается через систему подходов к анализу процесса обеспечения качества.

Реализация совокупности различных подходов к обеспечению качества позволяет, с одной стороны, выявить содержание системы обеспечения качества подготовки психологов в высшем образовательном учреждении, с другой - заложить основу для формирования соответствующих организационной, педагогической и психологической систем обеспечения качества.

Рассматриваемая система обеспечения качества профессиональной подготовки психологов на современном этапе заключается в том, что на основе учета тенденцией, перспектив и стратегических приоритетов развития социально-экономической и образовательной систем страны (региона), существующей парадигмы качества, принципов всеобщего управления качеством формируются организационная, педагогическая и психологическая система, определяющая создание условия эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса и всех заинтересованных в его результатах сторон в целях достижения опережающего качества образования; активизацию образовательного процесса; актуализацию стратегических приоритетов развития образовательной системы на основе создания инновационности образовательной среды; теоретическую, методологическую и методическую направленность образовательных технологий на формирование

системы ключевых профессиональных компетенций психолога; логику качества профессиональной подготовки. Эта система обеспечивает оптимальную реализацию в современных условиях интересов личности, производства, общества и самой системы образования.

В настоящее время методология формирования системы обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста рассматривается с позиций развития образовательной системы, ее сущности, внутренней организации и механизмов регулирования процессов познания и преобразования результатов образовательной деятельности в контексте определения возможностей и создания условий удовлетворения перспективных потребностей рынка труда в специалистах соответствующей квалификации.

Система обеспечения качества профессиональной подготовки психологов должна строиться как система управления знаниями.

Данный подход обусловлен тем, что образовательная структура в своей деятельности ориентирована на подготовку специалистов для определенного сегмента рынка труда. Именно в рыночной среде отражаются перспективные теории, концепции и подходы общественного развития, предопределяющие развитие экономики, производства, науки и культуры. Сущностные характеристики рыночной среды проявляются в системе факторов, определяющих перспективы развития различных сфер жизнедеятельности человека и, как следствие, влияют на содержание и структуру знаний специалиста соответствующего профиля.

Предлагаемая система обеспечения качества подготовки психологов имеет четыре уровня реализации: *уровень маркетинга специалиста, оценочно-критериальный, ресурсный и регулятивный уровни*. На каждом из этих уровней предусмотрено выполнение соответствующих функций и видов деятельности, направленных на достижение стратегических приоритетов обеспечения качества профессиональной подготовки психологов.

Так, на уровне маркетинга специалиста на основе использования методологий изучения текущих и перспективных потребностей рынка труда в специалистах соответствующей квалификации определяются требования к замещению вакантных должностей, выделяются перспективные направления развития профессиональной деятельности, уточняется система задач, решаемых специалистом соответствующей квалификации, выделяется система ключевых профессиональных компетенций специалиста соответствующего профиля. Это дает возможность провести оценку перспективности существующих направлений профессиональной подготовки специалиста и определить структуру как текущих, так и перспективных потребностей рынка труда.

На оценочно-критериальном уровне обеспечения качества подготовки психологов оценивается потребительная стоимость образовательной услуги, т.е. совокупность ее характеристик и свойств, призванных оптимальным образом обеспечить процесс удовлетворения образовательных потребностей.

Реализация данного уровня предполагает выделение системы критериев и показателей их оценки. При этом критерии выступают в роли гаранта объективности, доверия, ответственности и надежности формируемой системы обеспечения качества. Такой подход позволяет выявить степень соответствия достигнутого качества требованиям, предъявляемым к образовательным услугам, определить их конкурентные преимущества на региональном рынке. Поскольку качество подготовки специалиста - многосубъектная категория, то в процессе разработки критериальной системы его оценки наиболее целесообразным является рассмотрение всех видов деятельности образовательного учреждения, преподавателей и обучающихся.

На ресурсном уровне формирования системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях университета на основе проведения оценки структуры стратегического ресурса образовательного учреждения и определения возможностей удовлетворения перспективных потребностей рынка труда формулируются требования к структуре и содержанию ресурсообеспечения качества подготовки специалиста.

Система обеспечения качества подготовки специалиста в условиях университета должна рассматриваться как совокупность интеллектуальных инструментальных средств познания, средств программно-методического, дидактического, технологического, технического, организационного и информационного обеспечения, направленных на целостность образовательного процесса и формирование системы ключевых профессиональных компетенций специалиста как основы его конкурентоспособности на рынке труда. При этом система обладает свойствами целостности, динамичности, синергизма, интегративности, инновационности, адаптивности, корректности.

Для достижения целей целесообразно построение системы обеспечения качества профессиональной подготовки на основе принципов концепции Всеобщего менеджмента качества

(TQM), предполагающих реализацию системы по схеме: «структура - функционирование - развитие», обеспечивая соответствие всех элементов образовательной структуры изменениям, происходящим в науке, технике, технологии, системе профессионального образования.

На четвертом (регулятивном) уровне определяется система педагогических воздействий, регламентирующая процесс формирования инновационной образовательной среды вуза, включающий:

развитие научных школ как базы расширения фундаментальных исследований, обеспечивающих прогресс в соответствующих областях знаний, и совершенствование теоретической подготовки студентов;

создание и внедрение перспективных технологий, обеспечивающих необходимые условия для воспитания творчески активных специалистов;

подготовку элитных специалистов по индивидуальным планам, прогнозирование и планирование инновационных процессов.

Построение системы обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза базируется на реализации комплекса специализированных педагогических средств ее формирования.

Организационно-педагогические средства формирования системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях высшей школы рассматриваются как совокупность правил, приемов, подходов и соответствующего инструментария, направленных на достижение конкретных целей профессионального образования.

Использование комплекса маркетинга специалиста определяет, с одной стороны, систему требований и структуру потребительной стоимости образовательной услуги, с другой стороны - совокупность организационно-педагогических средств формирования системы обеспечения качества подготовки специалиста.

Реализация данного подхода позволяет определить структуру и содержание образовательной услуги, сформировать структуру стратегического ресурса образовательного учреждения, обеспечивающего его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. При этом качество позиционирования образовательного учреждения на региональном рынке определяется, с одной стороны, возможностью подготовить конкурентоспособного специалиста, с другой - гибкостью и мобильностью системы менеджмента, что обеспечивается степенью разработанности и обоснованности соответствующего критериального аппарата.

Оценка уровня сформированности системы обеспечения качества профессиональной подготовки должна осуществляться на основе мониторинга как средства совершенствования данной системы. Ключевыми объектами такого мониторинга должны являться определение и оценка конечного результата, контроль точности его достижения.

Н.В. Копылова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка научно-обоснованной, целостной, гибкой и мобильной системы обеспечения качества профессиональной подготовки психологов обуславливает определение четких позиций в вопросах проектирования данной системы.

Обеспечение качества подготовки психологов требует осуществления направленности деятельности университета на системную интеграцию науки, культуры и образования в целях достижения соответствия содержания, методов, форм организации, средств обучения тем изменениям, которые происходят в этих сферах человеческой деятельности.

Основные положения системы обеспечения качества профессиональной подготовки психологов в университете опираются на:

- всеобщность категории качества в любых социальных, в том числе и образовательных системах;

- стандартизацию образования как важнейшую категорию ценностно-смыслового аспекта методологии развития образовательной системы, задающей систему ценностей, норм и требований;

- единство стабильности и динамичности процесса обеспечения качества;

- прогностичность профессиональной подготовки, обеспечивающую диалектическую взаимосвязь стратегических направлений развития образовательной системы и качества подготовки

специалиста,

- технологичность как основную характеристику образовательного процесса, как средства адаптации системы подготовки специалиста к рыночным условиям, как функциональную основу достижения образовательного результата и логики проектирования методик и процедур его оценки;

- обусловленность процесса обеспечения качества подготовки психолога целостностью образовательной структуры университета, логикой взаимодействия его компонентов, учетом объективных и субъективных факторов, влияющих на прогнозируемый путь его функционирования и развития.

Содержательная часть системы обеспечения качества подготовки психолога раскрывается через систему подходов к анализу процесса обеспечения качества.

Реализация совокупности различных подходов к обеспечению качества позволяет, с одной стороны, выявить содержание системы обеспечения качества подготовки психологов в высшем образовательном учреждении, с другой - заложить основу для формирования соответствующих организационной, педагогической и психологической систем обеспечения качества.

Рассматриваемая система обеспечения качества профессиональной подготовки психологов на современном этапе заключается в том, что на основе учета тенденцией, перспектив и стратегических приоритетов развития социально-экономической и образовательной систем страны (региона), существующей парадигмы качества, принципов всеобщего управления качеством формируются организационная, педагогическая и психологическая система, определяющая создание условия эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса и всех заинтересованных в его результатах сторон в целях достижения опережающего качества образования; активизацию образовательного процесса; актуализацию стратегических приоритетов развития образовательной системы на основе создания инновационности образовательной среды; теоретическую, методологическую и методическую направленность образовательных технологий на формирование системы ключевых профессиональных компетенций психолога; логику качества профессиональной подготовки. Эта система обеспечивает оптимальную реализацию в современных условиях интересов личности, производства, общества и самой системы образования.

В настоящее время методология формирования системы обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста рассматривается с позиций развития образовательной системы, ее сущности, внутренней организации и механизмов регулирования процессов познания и преобразования результатов образовательной деятельности в контексте определения возможностей и создания условий удовлетворения перспективных потребностей рынка труда в специалистах соответствующей квалификации.

Система обеспечения качества профессиональной подготовки психологов должна строиться как система управления знаниями.

Данный подход обусловлен тем, что образовательная структура в своей деятельности ориентирована на подготовку специалистов для определенного сегмента рынка труда. Именно в рыночной среде отражаются перспективные теории, концепции и подходы общественного развития, предопределяющие развитие экономики, производства, науки и культуры. Сущностные характеристики рыночной среды проявляются в системе факторов, определяющих перспективы развития различных сфер жизнедеятельности человека и, как следствие, влияют на содержание и структуру знаний специалиста соответствующего профиля.

Предлагаемая система обеспечения качества подготовки психологов имеет четыре уровня реализации: *уровень маркетинга специалиста, оценочно-критериальный, ресурсный и регулятивный уровни*. На каждом из этих уровней предусмотрено выполнение соответствующих функций и видов деятельности, направленных на достижение стратегических приоритетов обеспечения качества профессиональной подготовки психологов.

Так, на уровне маркетинга специалиста на основе использования методологий изучения текущих и перспективных потребностей рынка труда в специалистах соответствующей квалификации определяются требования к замещению вакантных должностей, выделяются перспективные направления развития профессиональной деятельности, уточняется система задач, решаемых специалистом соответствующей квалификации, выделяется система ключевых профессиональных компетенций специалиста соответствующего профиля. Это дает возможность провести оценку перспективности существующих направлений профессиональной подготовки специалиста и определить структуру как текущих, так и перспективных потребностей рынка труда.

На оценочно-критериальном уровне обеспечения качества подготовки психологов оценивается потребительная стоимость образовательной услуги, т.е. совокупность ее характеристик и свойств,

призванных оптимальным образом обеспечить процесс удовлетворения образовательных потребностей.

Реализация данного уровня предполагает выделение системы критериев и показателей их оценки. При этом критерии выступают в роли гаранта объективности, доверия, ответственности и надежности формируемой системы обеспечения качества. Такой подход позволяет выявить степень соответствия достигнутого качества требованиям, предъявляемым к образовательным услугам, определить их конкурентные преимущества на региональном рынке. Поскольку качество подготовки специалиста - многосубъектная категория, то в процессе разработки критериальной системы его оценки наиболее целесообразным является рассмотрение всех видов деятельности образовательного учреждения, преподавателей и обучающихся.

На ресурсном уровне формирования системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях университета на основе проведения оценки структуры стратегического ресурса образовательного учреждения и определения возможностей удовлетворения перспективных потребностей рынка труда формулируются требования к структуре и содержанию ресурсообеспечения качества подготовки специалиста.

Система обеспечения качества подготовки специалиста в условиях университета должна рассматриваться как совокупность интеллектуальных инструментальных средств познания, средств программно-методического, дидактического, технологического, технического, организационного и информационного обеспечения, направленных на целостность образовательного процесса и формирование системы ключевых профессиональных компетенций специалиста как основы его конкурентоспособности на рынке труда. При этом система обладает свойствами целостности, динамичности, синергизма, интегративности, инновационности, адаптивности, корректности.

Для достижения целей целесообразно построение системы обеспечения качества профессиональной подготовки на основе принципов концепции Всеобщего менеджмента качества (TQM), предполагающих реализацию системы по схеме: «структура - функционирование - развитие», обеспечивая соответствие всех элементов образовательной структуры изменениям, происходящим в науке, технике, технологии, системе профессионального образования.

На четвертом (регулятивном) уровне определяется система педагогических воздействий, регламентирующая процесс формирования инновационной образовательной среды вуза, включающий:

развитие научных школ как базы расширения фундаментальных исследований, обеспечивающих прогресс в соответствующих областях знаний, и совершенствование теоретической подготовки студентов;

создание и внедрение перспективных технологий, обеспечивающих необходимые условия для воспитания творчески активных специалистов;

подготовку элитных специалистов по индивидуальным планам, прогнозирование и планирование инновационных процессов.

Построение системы обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза базируется на реализации комплекса специализированных педагогических средств ее формирования.

Организационно-педагогические средства формирования системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях высшей школы рассматриваются как совокупность правил, приемов, подходов и соответствующего инструментария, направленных на достижение конкретных целей профессионального образования.

Использование комплекса маркетинга специалиста определяет, с одной стороны, систему требований и структуру потребительской стоимости образовательной услуги, с другой стороны - совокупность организационно-педагогических средств формирования системы обеспечения качества подготовки специалиста.

Реализация данного подхода позволяет определить структуру и содержание образовательной услуги, сформировать структуру стратегического ресурса образовательного учреждения, обеспечивающего его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. При этом качество позиционирования образовательного учреждения на региональном рынке определяется, с одной стороны, возможностью подготовить конкурентоспособного специалиста, с другой - гибкостью и мобильностью системы менеджмента, что обеспечивается степенью разработанности и обоснованности соответствующего критериального аппарата.

Оценка уровня сформированности системы обеспечения качества профессиональной подготовки должна осуществляться на основе мониторинга как средства совершенствования данной

системы. Ключевыми объектами такого мониторинга должны являться определение и оценка конечного результата, контроль точности его достижения.

А.В.Кривов

Развитие детерминистских теорий эмоций в психологии.

Один из первых серьезных исследователей эмоциональных явлений, точнее, их внешнего выражение в поведении, стал создатель теории естественного отбора Чарльз Дарвин. В 1872 году он сформулировал три принципа выражения эмоций: 1) принцип полезных ассоциированных привычек; 2) принцип антитезиса (при возбуждении состояния, прямо противоположного исходно полезному, появляется произвольное стремление к прямо противоположному действию); 3) принцип порождения действий свойствами нервной системы (предполагается прямое действие нервной системы на выражение эмоций, независимо от воли и привычки).

Как известно, основное внимание Дарвина было направлено на изменение эмоций в процессе филогенеза, который понимался им как процесс эволюции в результате естественного отбора. Он пытался объяснить биологическое происхождение экспрессивных движений при различных эмоциях. Отмечал большую биологическую значимость эмоций у животных, что связывается им с ролью эмоций в обеспечении необходимых для выживания действий. Хотя Дарвин и не дал связного представления о природе эмоций, его указания на роль специфических форм мимики и пантомимики, а также на участие нервной системы в порождении эмоций оказали значительное влияние на последующих исследователей эмоций в конце 19 и в начале 20 века.

Начиная с конца 19 века, создаются общие представления о природе эмоций или теории, которые можно условно классифицировать по двум основаниям: 1) претендуют ли они на объяснение природы эмоций; 2) какие вопросы становятся главными для исследователей.

На начальном этапе становления психологии эмоций представления об эмоциональных явлениях претендуют лишь на описание специфики этих явлений.

В. Вундт описывает трехкомпонентную модель эмоционального процесса (возбуждение – успокоение, удовольствие – неудовольствие, напряжение – разрешение) и предлагает способ эмпирического изучения, ставший на многие годы образцом для подражания.

Липпе описывает механизм возникновения эмпатии как неосознанное «вчувствование» в состояние другого человека.

В дальнейшем создаются более общие теории, которые можно условно классифицировать в зависимости от того главного вопроса, на который данная теория стремится ответить.

Первая группа теорий представляют детерминистские теории. В центре их внимания – механизм возникновения тех или иных эмоциональных явлений.

Рассмотрим «перефизическую» теорию Джемса-Ланге. В 1884 году в США и в 1885 году в Копенгагене независимо друг от друга были опубликованы две работы об эмоциях: статья философа и психолога У. Джемса и книга невропатолога-физиолога К. Ланге, которые быстро приобрели всемирную известность. Основные тезисы Джемса и Ланге были просты и убедительны:

1) «Телесные изменения следуют непосредственно за восприятием волнующего факта и что наше переживание этих изменений, по мере того как они нарастают, и является эмоцией»;

2) «Всей эмоциональной частью нашей психической жизни, нашими радостями и печалью, счастливыми или несчастными минутами мы обязаны нашей сердечно-сосудистой системе».

Вот так Ланге определяет некоторые эмоции: 1) разочарование – уменьшение произвольной иннервации; 2) печаль – уменьшение произвольной иннервации и сокращение сосудов; 3) страх – уменьшение произвольной иннервации, сокращение сосудов и спазм гладких мышц.

Парадоксальность и простота аргументов Джемса и Ланге произвели неизгладимое впечатление не только на их современников, но и на все последующие поколения исследователей эмоций.

Развитие физиологии в начале 20 века и исследования Шеррингтона, Кэннона и Барда на собаках и кошках с отделением узлов и отделов центральной и вегетативной нервной системы привели к пересмотру представлений Джемса-Ланге, наиболее выраженному в работах Кэннона и создании «центральной» (галамической) теории Кэннона – Барда.

Кэннон приводит следующие возражения: 1) одни и те же висцеральные происходят при очень разных эмоциональных и неэмоциональных состояниях; 2) одни и те же висцеральные происходят при очень разных эмоциональных и неэмоциональных состояниях; 3) висцеральные изменения происходят слишком медленно, медленно чтобы быть источником эмоциональных переживаний; 4)

искусственное возбуждение висцеральных изменений, типичных для сильных эмоций не вызывает их; 5) полное отделение внутренних органов от центральной нервной системы не изменяет эмоционального поведения;

На основании этих положений Кэннон (а вслед за ним и Бард) делает вывод о том, что эмоции зависят от центрального процесса, в обеспечении которого определяющее положение занимает структура зрительного бугра (таламус). Так, Барду удалось локализовать механизм мнимой ярости у декортицированных кошек, а затем и реакцию страха и полового возбуждения. При этом Бард отмечает, что возникновение поведенческой ярости при разрушенном неокортексе становится возможным, в силу того, что гипоталамус освобождается от коркового контроля.

В дальнейшем среди физиологов высказывались весьма критические соображения относительно таламической теории Кэннона – Барда. Тем не менее, роль работы Кэннона заключается не столько в замене одного физиологического субстрата другим, как это восприняли его современники, сколько в утверждении роли корковых и подкорковых структур мозга, значит и процессов переработки информации в порождении эмоций.

Если периферическая теория утверждала, что решающим для возникновения эмоции является специфическое состояние организма, то противники этих взглядов искали детерминанты эмоций в познавательной сфере.

Дж. Дьюи, исходя из идей Дарвина об адаптивном значении эмоций (первый принцип), описывает роль эмоций в терминах механизма адаптации, в частности, эмоция возникает при нарушении двигательного стереотипа, то есть рассогласовании плана двигательного действия с его реализацией в реальных условиях. Так, например, по Дьюи, радость представляет собой результат неожиданного, (то есть случившегося ранее предполагаемого) наступления чего-то, ожидаемого индивидом.

Другой современник Дьюи – Айронз распространяет идею на адаптацию в целом, указывая на то, что эмоции выражают специфическое отношение человека к себе, к другим людям, к миру. Позднее эта идея о рассогласовании как условии порождения эмоций (несоответствие реальной ситуации прогнозу) была использована Карвером в представлениях об эмоциях как инструменте активизации высших уровней контроля при неожиданных изменениях в окружающем мире, а затем была положена последователями Дьюи в основу конфликтной теории эмоций.

Опираясь на эти идеи, советский физиолог П.В. Симонов распространил принцип рассогласования с двигательной сферы на все остальные сферы активности. Он рассматривал эмоцию в своей информационной теории как сигнал рассогласования, функцию актуальной потребности и разности между информацией необходимой и наличной. Тем самым П.В. Симонов говорит об эмоции как о выражении степени прагматической неопределенности. Если субъективная вероятность удовлетворения потребности велика, появляются положительные эмоции. Отрицательные эмоции порождаются осознаваемой субъектом реальной или воображаемой невозможностью удовлетворения потребности или падением ее вероятности по сравнению с прогнозом, который субъект давал ранее.

Информационная концепция эмоций обладает несомненной доказательностью не объясняет все многообразие эмоций.

Большую роль в создании современной когнитивной теории эмоций сыграли работы С. Шехтера и Р. Лазаруса. После проведения ряда экспериментов они пришли к ряду убеждений: 1) физиологическое возбуждение само по себе не способно вызвать полноценную эмоцию, решающим в возникновении эмоции является познавательный компонент; 2) интерпретация доступной индивиду информации и о внешнем воздействии, и о собственном состоянии является основным фактором, определяющим интенсивность, длительность и качество эмоционального явления.

Р. Лазарус одним из первых отметил опосредующую роль психологических процессов в возникновении стресса, прежде всего, процессов оценки, как стрессового стимула, так и ситуации в целом, а также процессов психологической защиты, предполагающих защитную переработку угрожающей информации.

Угроза по Лазарусу представляет предвосхищение человеком некоторого будущего столкновения с какой-то опасной для него ситуацией, то есть определяется на основе процесса оценки. Он первый попытался эмпирически изучить эти процессы. Проанализировав результаты этих исследований, ученый пришел к выводу о том, что интеллектуальные процессы лежат в основе возникновения стресса.

В последующих работах Лазарус усложняет свою модель, говоря о переоценках и двух видах оценки. Первичную оценку ученый определяет как степень, в которой стимул воздействует (в положительном или отрицательном смысле) на благополучие индивида, включая «картину мира» и

систему отношений индивида. Основными критериями первичной оценки являются; 1) релевантность цели; 2) конгруэнтность или неконгруэнтность цели; 3) тип Я-включенности. Вторичная оценка, по Лазарусу, относится к возможности индивида совершать необходимые для него реальные или воображаемые действия по отношению к стимулу, то есть тому в какой степени индивид способен снизить опасность и вред угрожающего стимула или усилить контакт с привлекательным. Основные критерии вторичной оценки: 1) доверие или недоверие; 2) потенциал преодоления; 3) ожидание на будущее.

В своих более поздних работах Лазарус называет свою модель когнитивно-мотивационной теорией отношений. По его мнению, теория эмоций должна определять не только стратегию изучения и определения эмоциональных явлений, но и интегрировать биологические и социокультурные факторы, объясняя одновременно множество взаимозависимых причин и переменных.

Познавательная теория оказала значительное влияние на интеграцию психологии эмоций и социальной психологии. В частности это можно проследить в идеях Эверилла и Вайнера.

Согласно Эвериллу, интерпретация внешнего воздействия и состояния организма осуществляется индивидом на основе социальных норм и ролей, актуальных для него в данной ситуации. Поэтому эмоции представляют собой мимолетные социальные роли, выражающие оценку индивидом значения для него актуальной ситуации.

Так, одна из отличительных черт ролевого поведения, включенного в экспрессию, заключается в ломке общепринятых норм рационального поведения. Поэтому, как считал Эверилл, сильные эмоции переживаются как страсти, то есть как-то, что находится за пределами самоконтроля, а совсем не как социальные роли, так как в обществе существуют социальные ограничения на проявления некоторых эмоций, которые таким образом преодолеваются. Это позволяет индивиду снимать с себя ответственность за действия совершенные под влиянием этого неконтролируемого состояния. Впрочем, по мнению ученого, тот же механизм может быть и при позитивных эмоциях.

В атрибутивной теории Вайнера основная роль в изменении эмоций приписывается каузальной атрибуции причин полезности или вредности данного воздействия, эта атрибуция может менять эмоцию и приводить к ее переоценке. В одном из своих исследований Вайнер попросил участников вспомнить обстоятельства приятных и неприятных событий. Вспоминая неприятные события, которые, как они считали, произошли по их вине, участники испытывали стыд, вспоминая неприятные события, произошедшие не по их вине – гнев. Эти данные Вайнер объясняет характером каузальной атрибуции прошлого события: если ответственность приписывается индивидом себе (внутренняя атрибуция) – тогда возникает стыд или чувство вины; если она приписывается другим людям (внешняя атрибуция) – тогда возникает гнев или презрение. Особенно важным это является при интерпретации причин достигнутых успехов и неудач.

Более поздние варианты когнитивной теории эмоций сосредотачивают свое внимание на процессах целенаправленного поведения, указывая на то, что переживание нами того или иного события является функцией от вклада этого события в достижение или не достижение желаемой цели.

Н.В. Крохта

Роль психолога в социально-психологической реабилитации наркозависимых

Большинство современных исследований по проблемам наркомании посвящены изучению личности наркозависимого, особенностей его поведения, причин возникновения зависимых форм поведения. При этом не исследованным остается вопрос о личности человека, который непосредственно занимается вторичной профилактикой наркозависимых. Нельзя не согласиться с тем, что личность психолога, психотерапевта является одним из определяющих факторов успешности социально-психологической реабилитации.

Как показывают наблюдения и изучение соответствующей литературы, личность ведущего, его особенности, способы построения отношений с клиентами оказывают самое непосредственное и зачастую даже определяющее влияние на результативность изменений личности каждого участника и эффективность реабилитационной программы в целом.

Прежде всего, содержание работы ведущего терапевтической группы состоит в создании эмоционально насыщенного опыта новых социальных отношений с каждым из участников и с группой в целом. Практика новых социальных отношений формирует тип внутригруппового восприятия, иную обратную связь между членами группы, что обеспечивает позитивную динамику личностных и индивидуально - психологических особенностей клиентов в процессе реабилитации. Более того, сам психолог в группе также предстает как субъект отношений, который выражает свое, личностное отношение к происходящему.

В данной статье нами был поставлен вопрос о том, кто такой психолог, работающий с проблемой зависимости? Как правило, в работе с зависимыми задействовано две категории профессионалов: профессионалы с наличием специального образования (психологического, медицинского, педагогического), не имеющие собственных проблем с химической зависимостью (не злоупотребляющие ПАВ), но часто имеющие проблемы с созависимостью. Вторая группа – это консультанты зависимости, обладающие личным опытом выздоровления от химической зависимости, которые могут иметь, а могут не иметь специального образования в области психологии, медицины и т.д. Наиболее эффективным является сотрудничество разных специалистов – и зависимых, и независимых от ПАВ – как это принято в Миннесотской модели лечения.

Существуют определенные требования, предъявляемые в профессионалам такого рода. Итак, каким профессионально важными качествами они должны обладать? Обе группы обязаны демонстрировать хорошие профессиональные суждения, быть способными устанавливать раппорт с большинством пациентов, быть хорошими слушателями, быть восприимчивыми к пациентам (т.е. не иметь негативного отношения к работе с зависимыми) и пользоваться конфронтацией в приемлемой, но не чрезмерно обвинительной манере. Компетентный консультант по вопросам зависимости также должен быть достаточно хорошо организованным человеком, чтобы вести соответствующую документацию и не позволять себе опозданий на терапевтические сессии.

Основным моментом в реабилитации, на наш взгляд, является акцент на трезвость от ПАВ как базовую ценность, соответственно, терапевты, работающие с зависимыми, обязаны исключить собственное употребление ПАВ. Это утверждение имеет под собой несколько оснований. Во-первых, психологи и консультанты в реабилитационном процессе выступают в качестве определенного ролевого образца для своих клиентов, демонстрируя на собственном примере систему ценностей выздоровления, пропагандируя здоровый образ жизни. Таким образом, собственное употребление ПАВ психологом, психотерапевтом порождает закономерный вопрос со стороны клиента: если терапевт призывает клиента жить трезво, зачем тогда он сам употребляет ПАВ? В большей степени это имеет отношение к алкоголю, поскольку культуральных особенности оставляют за ним роль «социально приемлемого наркотика».

Стоит отметить, что личность наркозависимого представляет собой трудную в интерперсональных контактах структуру, часто приводящую к дезадаптивному, неадекватному поведению. Также для наркозависимых характерно так называемое «базовое недоверие», выражающееся в разочарованности в людях, замкнутости, скрытности, обидчивости, недоверии к окружающим, что отражается и при взаимодействии с психологами, консультантами в реабилитации. Заметны также трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, отчужденности по отношению к враждебному и злобному миру.

В ходе адаптации к реабилитационному процессу и знакомству с психологами, консультантами наркозависимых в процессе социально-психологической реабилитации сталкивается с неадекватностью своих старых форм поведения и взаимодействия в реабилитационной среде. Принципы и сама философия программы 12 шагов, направлена на трансформацию личности больного химической зависимостью, что происходит в социо-психологической среде центра, посредством межличностного взаимодействия пациента с членами команды, организующими процесс выздоровления. Глядя на выздоравливающих от зависимости консультантов, психологов, длительное время работающих в реабилитации, клиент стремится найти опору в ком-либо более сильном - терапевте как наставнике. Главная задача выбранного наставника не переводить такие отношения в созависимые, которые известны своей разрушающей силой.

Исследование личностных профилей психологов, психотерапевтов, консультантов реабилитационного центра выявил преобладание позиции Рационального компонента Взрослого, что,

исходя из общей теории психотерапии в рамках транзактного анализа, является оптимальной при взаимодействии с клиентами. Выраженность данного компонента позволяет психологам, консультантам в ходе реабилитационного процесса, строить адекватные социальной ситуации взаимоотношения.

Психолог в групповой и индивидуальной психологической терапевтической работе с зависимыми выступает в качестве провокатора личностного кризиса клиента, взаимодействующего с зависимым, используя различные терапевтические приемы, позволяющие обеспечить рост клиента на когнитивном, поведенческом, эмоциональном уровне. Основная задача психолога в реабилитации – помощь клиенту в преодолении созависимых отношений в рамках групповой терапии и в процессе постоянного общения в процессе реабилитации, обучение на поведенческом уровне выстраивать взаимозависимые отношения.

Исходя из многолетнего опыта групповой и индивидуальной работы с зависимыми можно сказать, что оптимальным и наиболее эффективным вариантом является парная работа терапевтов. Поскольку групповая работа с таким типом клиентов является сложной эмоционально, требует большой концентрации внимания для распознавания психологических защит клиентов, идеальным вариантом ко-терапии являются варианты – психолог и консультант с опытом выздоровления, также выигрышным вариантом являются разнополая котерапевтическая пара. Таким образом, в поле зрения терапевтов оказываются большинство клиентов, а также плюсом такой работы является то, у каждого клиента есть возможность выбрать близкого по духу терапевта. Сложностью в работе психологов является подверженность симптому эмоционального выгорания, потому для этой категории профессионалов актуальными являются вопросы психоэнергетической экологии. Сюда входят смена режима работы, полноценный отдых для терапевта, устроенность личного пространства, удовлетворенность условиями труда. Личность терапевта – основной инструмент создания внутренней среды РЦ, которая определяет успешность реабилитации.

А.А. Кукушкина

Социально-психологический тренинг как способ урегулирования ролевого конфликта в деятельности руководителя

**Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта
НШ-5262.2006.6.*

В настоящее время, учитывая проблему интенсификации ролевых конфликтов в профессиональной деятельности и социальном поведении, возникает необходимость разработки вопроса о воспитании и усвоении механизмов разрешения ролевого конфликта. Встает проблема специального формирования приемов усвоения основных моделей разрешения ролевых конфликтов. Особенный запрос наблюдается в профессиональной деятельности руководителя первичного звена управления, поскольку успешность выполнения руководящей роли связана с умением разрешать ролевой конфликт.

Целостный подход к проблеме разрешения ролевого конфликта в деятельности руководителя предполагает связывать разрешение конфликта не только с индивидуальным стилем работы конкретного руководителя, но и с перестройкой всей системы отношений, в которых находится руководитель на производстве. Безусловно, любые меры по работе с руководителями первичного звена управления должны проводиться при условии, что со стороны вышестоящего руководства формируется у их подчиненных чувство принадлежности к управленческому коллективу. Также положительные изменения организационно-технические и социально-экономические будут способствовать снижению интенсивности испытываемого ролевого конфликта. Если не затрагивать остальные уровни изменений, а работать исключительно с руководителем первичного звена, то это может только дезадаптировать человека. Стратегии совладания и механизмы психологической защиты руководителей с высоким уровнем ролевого конфликта, хоть и не эффективно, но приспособливают к ситуации противоречивых ожиданий.

Программа тренинга включает упражнения направленные на: получение информации о причинах возникновения ролевого конфликта и его отрицательных последствиях для деятельности и психоэмоциональной сферы человека; помощь в осознании своего места в управленческой иерархии, структуры мотивационной сферы руководителя; осознание наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации и освоение оптимальных форм поведения в ситуации перекрестных ожиданий к руководителю; выработку умения выстраивать ведущие приоритеты при разрешении ролевого конфликта.

Ю.А.Кукушкина

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПРОГРАММИСТОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕРЕЗ INTERNET

В современном обществе огромное значение приобретает проблема изучения профессиональной компетентности специалистов в сфере информационных технологий (ИТ), в первую очередь – программистов, так как все большее количество видов человеческой активности оказываются опосредствованными компьютерными и иными видами информационных технологий.

Проблемы взаимодействия подобных технологий и психических процессов человека занимают уже значительное место в психологических исследованиях. Помимо этого, растет интерес и со стороны представителей новых информационных технологий к психологическим аспектам своей деятельности. Быстрое развитие и усовершенствование изделий современной вычислительной техники, а также сдвиг акцентов в области программирования к анализу так называемых слабоструктурированных проблем, созданию новой технологии программирования для областей с трудноформализуемыми условиями, уже не позволяет рассчитывать в ближайшем будущем на успех описания их функций в категориях лишь традиционных «точных» наук.

Актуальным сейчас является изучение психологических последствий применения информационных технологий. Многими авторами (О.К.Тихомиров, Л.Н.Бабанин, М.Коул, С.Пейперт и др.) обращается внимание на две стороны в психологическом изучении взаимодействия человека и компьютера: с одной стороны, необходимо изучение вопроса о том, как усовершенствовать работу человека с компьютером и какие проблемы при этом возникают, а с другой стороны, важно исследовать, как изменяется сам человек, приспособившись к работе в новой информационной среде. Специалистами по информатике последовательно ставится вопрос об ответственности создателей программного обеспечения для компьютеров за последствия их применения (Sackman, 1971, Визнер, 1976; Шнейдерман, 1992;). Однако изучение психологических особенностей самих субъектов этой профессиональной деятельности (программистов), которые выступают ключевой фигурой – создателями новых технологий – ведется не на достаточно высоком уровне.

Проблема изучения компетентности профессиональной деятельности программистов выходит на передний план за счет недостатка знаний об особенностях их познавательных способностей, стиля программирования, стратегий решения профессиональных задач и т.п. По-видимому, дело в том, что «нам известно очень мало о программистах такого, что может быть измерено или оценено количественно; большая часть из того, что мы знаем, состоит из общих принципов и соображений» (Г.Р.Громов, 1993). Мнения специалистов по поводу тех или иных способностей, определяющих успешность деятельности программиста, на сегодняшний день являются предметом дискуссий (Р.Гэбриел, В.В.Рубцов, А.П.Ершов, Д.Кнут, Б.Миддлтон и др.). На этом фоне особый интерес представляет изучение профессионального мышления программистов.

Однако, проанализировав имеющиеся немногочисленные работы, посвященные данной теме, мы столкнулись с рядом трудностей методического характера. Так, для определения лучших профессионалов в этой сфере чаще всего применяются не формальные оценки, а опрос экспертов (Долныкова, Чудова, 1997; Sonnentag, 1995). При этом исследования, в которых участвуют опытные сложившиеся профессионалы, являются большой редкостью: подавляющее большинство работ

выполнены в ходе обучения программированию новичков. Они не дают адекватного представления о факторах, влияющих на успешность процесса решения профессиональных задач у высококомпетентных программистов. Согласно общепризнанному мнению, профессия программиста требует высокого уровня развития интеллекта. Однако до сих пор дискуссионными остаются попытки разработать конкретные тестовые методики или целые батареи психологических тестов, способных оказать помощь при оценке и диагностике способностей к программированию (Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский). Попытки применения универсальных психологических тестов не привели к однозначным результатам в области программирования (McNamara, Hughes, 1961; Schmidt et al., 1980).

Таким образом, при изучении компетентности программистов необходимо также учитывать трудности методического характера, такие как сложность процедуры проведения исследования в их профессиональной среде, а также в получении репрезентативной выборки испытуемых профессионалов, чтобы обеспечить большую точность статистических выводов.

В связи с этим мы обратились к достаточно новой для психологической диагностики области исследований – сетевым исследованиям. Данный выбор был обусловлен особенностями профессиональной среды программистов, которые, во-первых, несомненно, оказываются в большинстве своем пользователями сети Интернет и имеют непосредственный доступ к такого рода технологиям. Во-вторых, сама специфика их профессиональной деятельности (как предметная, так и психологического характера) облегчает проведение диагностики, опосредствованной сетью Интернет.

Сетевые исследования сравнительно недавно начали проводиться в России, поэтому методология и практика этого нового вида психологических исследований еще не сложились. В настоящее время происходит становление этой новой для психологической диагностики области исследований – компьютерной психодиагностики. В статьях, посвященных данной теме, содержится анализ методических проблем, возникающих при проведении психологических исследований через Интернет (Ромек В.Г., Сатин Д.К., 1999, Жичкина А.Е., 2000). Выявлено и описано большинство достоинств и недостатков проведения психологических исследований через Интернет по сравнению с традиционными методами. Существенным достоинством такого метода проведения является возможность набрать большое число испытуемых – профессиональных программистов и предоставить им условия, не отличающиеся от их традиционных рабочих процессов.

Нами, совместно с экспертами в области программирования, было разработано экспериментальное исследование, в котором мы планируем изучать влияние критического мышления на успешность решения профессиональных задач программистами. Цель данного эксперимента связана с тем, чтобы определить, является ли критическое мышление психологическим фактором, который позволяет успешнее справляться с решением профессиональных задач за счет своей функции обеспечения выбора дальнейшего направления решения в некоторых критичных точках (т.н. «точках перегиба»), либо выступает на одном уровне с подсказками предметно-содержательного характера. Если верна первая альтернатива, тогда стимуляция критического мышления в экспериментальной группе в процессе решения будет увеличивать успешность решения профессиональной задачи. Если верна вторая альтернатива, то такая стимуляция не будет приводить к более эффективному решению задачи, чем при предъявлении подсказок предметно-содержательного характера в контрольной группе.

Данная процедура эксперимента будет проведена через Интернет, где испытуемые, участвующие в нем случайным образом будут разделены на две группы: 1) экспериментальную и 2) контрольную. Все испытуемые будут работать индивидуально. Обеим группам будет даваться одно и то же задание и инструкция. В задании, как для первой, так и для второй групп будет предложено решить профессиональную задачу (при предъявлении задания и готового кода программы, разобраться в нем и в пропущенные места вставить недостающие части кода, которые целенаправленно удалены из программы), причем, если возникает трудность в процессе решения, то они могут воспользоваться помощью. Для этого им будет предложено нажать на кнопку «стимуляция мышления». При нажатии на кнопку перед испытуемым появится окно, где для экспериментальной группы в качестве подсказки будет реализована схема критического мышления в виде текста и полей для редактирования (блоки подсказки, в которых испытуемому предлагается выполнить ряд действий, связанных с фиксацией затруднения, рассмотрением альтернатив его разрешения, выбором одной из них и аргументацией своего выбора), а для контрольной – высветится несколько подсказок предметно-содержательного характера (наводящие вопросы, связанные с ключевыми моментами решения). После работы в этом окне, его необходимо будет покинуть и продолжить решение задачи в

обычном режиме. Однако основные элементы подсказки будут всегда присутствовать в виде небольшого окошка в верхнем углу рабочего экрана, чтобы испытуемый всегда мог к ним обратиться.

Все получаемые результаты на каждого испытуемого по экспериментальному исследованию будут храниться в двух файлах: «анкетном файле», куда записываются все анкетные данные испытуемого (имя, возраст, пол, опыт работы в сфере программирования, наличие профессионального образования) и в специальном «лог-файле», куда будут записываться события (время и очередность любых действий и операций каждого испытуемого при решении задачи и в ходе прохождения процедуры по активизации критического мышления). Так, при появлении нового испытуемого, в «анкетный файл» будет происходить добавление новой анкетной записи, и генерироваться уникальное имя лог-файла на данного испытуемого, куда в последствии и записываются события (старт работы, использование «подсказки», окончание работы, ответы испытуемого: дата, время, событие).

Таким образом, на основании данной процедуры экспериментатор сможет оценить итоговую успешность решения задачи – в экспериментальной и контрольной группе, а также провести качественный и количественный анализ результатов решения профессиональной задачи и функционирования критического мышления (активизированного соответствующими подсказками) в экспериментальной группе.

М.А. Курилович

**ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Умение вести диалог является важным на всех уровнях жизнедеятельности. Для различных областей наук диалог может стать не только наилучшей формой трансляции знания, но и самым способом существования различных традиций, парадигм. В свете этого немаловажной задачей образования становится обучение диалогу.

Очевидно, что диалог отличается от обыденного разговора, его ведение требует от участников определенной установки на постижение смысловой позиции отличной от их собственной, умения приостанавливать преждевременные суждения и способности к анализу собственной позиции. Наилучшей формой такого обучения является фасилитация диалогических отношений, участие в реальных диалогах.

Предложенная здесь программа тренинга рассчитана на 36 академических часов и может быть реализована в пролонгированном виде, когда весь объем часов разбит на 12 встреч по (2 часа каждая). Встречи происходят с периодичностью 1-2 раза в неделю. В этом варианте программа может быть реализована в течение 2-3 месяцев. Собственно, этот вариант является оптимальным для работы с учебной студенческой группой. Он состоит из отдельных модулей – занятий, представляющих собой логически завершенные мини-стадии работы с диалогическим взаимодействием. Каждое занятие содержит информационную часть и практическую – упражнения. Логика обучающего процесса в общем виде может выглядеть так:

- 1) знакомство с феноменом диалога в межличностном взаимодействии;
- 2) исследование основных характеристик диалогического взаимодействия;
- 3) изучение этапов формирования диалогического взаимодействия;
- 4) отработка практических возможностей построения диалогического взаимодействия;
- 5) рефлексия приобретенного опыта.

Для успешной реализации программы необходимо наличие группы заинтересованных участников (не менее 6 человек), психолога, имеющего специальную подготовку (практика ведения психологических групп, основы психологического консультирования), и свободного изолированного помещения площадью не менее 20 кв. м.

Участие в программе может быть полезно всем, кто работает с детьми и юношеством в качестве педагогов, воспитателей и т.д. Противопоказаниями к участию являются истероидные или шизоидные акцентуации характера у участников, состояния эмоционального «выгорания», депрессивные или невротические состояния, наличие свежей психотравматической ситуации в жизни членов группы (развод, потеря близких и т.д.).

Программа прошла успешную апробацию с 2005 по 2007 учебный год. Участниками программы были студенты старших курсов, а также преподаватели Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске).

Для оценки эффективности программы использовались методика исследования межличностного взаимодействия в малых учебных группах А.А. Амелькова и метод изучения результатов деятельности. Взаимодействие студентов и преподавателей со студентами оценивалось до и после участия в программе. Анализ результатов показал, что до участия в программе взаимодействие студентов и преподавателей со студентами являлось недостаточно эффективным, в большей части монологичным и ориентированным на социальные ожидания общества. После участия в программе взаимодействие стало более осознанным и диалогичным.

Необходимо добавить, что программа тренинга направлена на обеспечение диалогического подхода в обучении и гуманизацию межличностного взаимодействия между педагогами и учащимися в общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведениях. Ее научным обоснованием являются интегрированная концепция диалогического взаимодействия зарубежных и отечественных авторов, разработки диалогических методологий В.А. Янчука, диалогическая теория М.М. Бахтина. Актуальность программы обусловлена тем, что практическая реализация диалогического подхода напрямую зависит от характера и качества взаимодействия, складывающегося между педагогом и учащимся. Несмотря на исключительную важность такого психологического феномена как диалог, он все еще остается мало разработанным в методическом, технологическом и практическом плане.

Предлагаемая программа по реализации диалогического взаимодействия позволяет последовательно и целенаправленно повышать эффективность межличностного диалогического взаимодействия студентов и преподавателей. Она дает возможность познакомить преподавателей и студентов с концепцией диалога, обучить их навыкам построения диалогического взаимодействия, а также развить их личностные свойства, которые способствуют его установлению. Кроме того, реализация тренинга на практике обеспечивает профилактику конфликтов, стрессовых ситуаций в педагогическом взаимодействии.

Основная цель тренинга – развитие диалогических способностей преподавателей, способствующих личностному развитию студентов.

Задачи:

1. Познакомить преподавателей с основными отечественными и зарубежными современными теориями диалогического взаимодействия.
2. Развить способности рефлексии реального педагогического взаимодействия.
3. Развить и укрепить личностные свойства, способствующие установлению диалогического взаимодействия с Другими. На практике, замечено, что студенты в ходе тренинга становятся друзьями не только на время выполнения общих заданий, но их доброжелательное отношение друг к другу, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне учебного заведения, становятся качествами их личности.
4. Обучить преподавателей конструктивным способам построения и развития диалогического взаимодействия со студентами.
5. Способствовать личностному росту преподавателей и профилактике конфликтов в педагогическом взаимодействии.

Таким образом, сегодня, диалог, осмысленный изначально как универсальное пространство, постепенно наполнился новым смыслом. Следствием этого стало осознание того, что само диалогическое пространство и есть поле человеческого ресурса. В образовательном процессе диалог позволяет обнаружить человеческий ресурс, расширять его, интегрировать в соответствии с поставленной задачей и через актуализацию новых смыслов жизнедеятельности формировать новые реальности образовательного пространства. Наставник, в свою очередь, должен отвечать на соответствующие изменения и использовать новые появляющиеся возможности.

Программа тренинга:

Темы (общее количество часов - 36):

Тема 1. Исследование общих современных тенденций в психологической науке образования (2ч.).

- Диалогизация образовательного процесса.

Тема 2. Традиционное и диалогическое взаимодействие в образовательной практике Вуза: возможности и ограничения (4ч.).

- Возможности диалогического взаимодействия.

- Ограничения традиционного взаимодействия.

Тема 3. Характеристики диалогического взаимодействия в педагогическом процессе (12ч.).

- Принятие Другого как основа диалогического взаимодействия.

- Роль осознанности в установлении диалогического взаимодействия в педагогическом процессе.

- Доверие и равноправие.

- Роль понимания в поддержании диалога на занятии.

- Роль психологических стереотипов, установок и проекций в диалогическом взаимодействии.

- Понятие синхронности в диалогическом взаимодействии.

Тема 4. Этапы построения диалогического взаимодействия в современной практике Вуза (4ч.).

- Интерактивный цикл контакта на занятии.

- Возможные препятствия на каждой фазе.

Тема 5. Личностные факторы, влияющие на установление диалогического взаимодействия в педагогическом процессе (4ч.).

- Конгруэнтность и эмпатия как факторы диалогического взаимодействия.

- Личностная зрелость и качество взаимодействия.

Тема 6. Практическая реализация диалогического взаимодействия в педагогическом процессе (6ч.).

- Приемы активного слушания.

- Вопросно-ответный комплекс.

- Эффективная обратная связь.

Тема 7. Педагогические проблемы и конфликты(4ч.).

- Влияние сходства и различий на наше взаимодействие с Другим.

- Влияние прошлого опыта. Пирамида потребностей и качество отношений.

Тема 8. Обобщение опыта и подведение итогов (2ч.).

- Рефлексия и ассимиляция приобретенного опыта.

Б.С. Лисовенко

К проблеме ролевых конфликтов творческих личностей

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта НШ-5262.2006.6

На фоне значительного усложнения структуры современного общества проблема ролевых конфликтов не только не перестает быть актуальной, но и приобретает новые грани. Объединяя в себе различные теории социологии и психологии, теория ролевых конфликтов является интегративной по своей сути и позволяет представить целостный взгляд на предметную проблематику. Новый взгляд на теорию ролевых конфликтов и расширение сферы ее применения позволяет расширить уже существующие теории и внести существенный вклад в решение прикладных задач управления, образования и других сфер общественной жизни.

Одной из областей, которая ставит перед психологией свои задачи, является сфера бизнеса. Потребность в продвижении товаров и услуг, поиск новых предложений и новых источников прибыли порождают высокий спрос на людей активных, творческих, нестандартно мыслящих и умеющих находить новые решения старых задач. Место, которое занимают творческие люди в рыночной среде, в среде прибылей и коммерческих выгод, вызывает закономерный интерес ученого-исследователя. Кто такая «творческая личность» и что она значит для современного общества? В чем специфика ее формирования и факторы развития? Каким образом происходит адаптация творческой свободы к жестким правилам, иррациональных творческих образов – к рациональному выражению, – вот вопросы, требующие научно-психологического осмысления.

Опираясь на обширный теоретико-методологический материал в данной области (А.Маслоу, Р.Мэй, Дж.Гилфорд, Е.Торренс, В. Смит, Я.А.Пономарев, М.Г.Ярошевский, О.К.Тихомиров, Г.М.Андреева, Н.В.Гришина, С.И.Ерина, Н.Д.Левитов и др.), мы обращаемся к проблеме ролевых конфликтов творческой личности, полагая, что ее обрисовка и дальнейшее решение будет актуальным и своевременным.

Проблема творчества интересна тем, что тайна творчества, пожалуй, всегда будет оставаться неразгаданной, несмотря на усилия многочисленных исследователей. Д-р К.Бергкуист отмечает, что психология изучает результаты творчества и индивидов, в которых воплощен творческий процесс, но

не определяет сути творчества как такового. Его источник остается скрытым от глаз исследователей [7].

Среди исследований, посвященных данной проблеме, можно выделить следующие (как отдельные проблемы): раскрытие психических закономерностей и механизмов творческого процесса и креативности, изменение состояний творца (человека, создающего новое), психологические особенности творческой личности, корреляты творчества и когнитивных характеристик, в частности, интеллекта.

Ряд современных ученых ведут исследования в социальном аспекте творчества: на социально-психологическом и социально-управленческом уровнях – детерминантах творчества (В.П. Карцев, М.Г. Ярошевский). Ведутся научные изыскания по проблеме организации, а также коллективного творчества с помощью функционально-ролевой дифференциации коллектива (Ч.М.Гаджиев, В.П.Карцев, М.Г.Ярошевский и др.). Данные направления, на наш взгляд, являются перспективными и могут внести существенный вклад в рассмотрение поставленной нами проблемы – ролевых конфликтов творческих личностей.

Ролевой конфликт – это психологическое состояние, развивающееся у индивида как исполнителя определенной социальной роли, в условиях противоречивых или частично несовместимых требований (ожиданий) к нему [2,3]. Ролевой конфликт мы разделяем на подвиды:

внутриролевой – расхождение ожиданий по отношению к одному исполнителю роли со стороны разных групп либо одной группы, в которую включен индивид;

личностно-ролевой – расхождение между субъективным «Я» (ценности, потребности, качества и т.п.) и требованиями выполняемой социальной роли или ролевого поведения;

межролевой – расхождение между требованиями к одному исполнителю со стороны разных выполняемых им социальных ролей.

Таким образом, ролевой конфликт напрямую связан с исполнением человеком социальной роли в разных сферах его деятельности. Чем сложнее социальная жизнь индивида, чем больше и сложнее система выполняемых им ролей, тем выше вероятность возникновения любого из перечисленных видов ролевого конфликта.

Опираясь на данные эмпирических исследований [2,3], мы можем обозначить следующие противоречия в профессиональной деятельности творческой личности, которые могут стать причиной ролевого конфликта:

двойная оценка продуктов творчества и самой личности со стороны других (разно- и соположенных групп) – продукты творческой деятельности могут быть оценены по-разному представителями разных групп; диссонанс оценок продукта и личности, его создавшей;

дисбаланс ожиданий к личности как к исполнителю (руководителю) и творцу (креатору), необходимость действовать и принимать решения в рамках принятых в данной организации норм и правил в противовес принятию творческих решений, которых требует ситуация, но не позволяет организационная структура;

работа в «нетворческой» обстановке, где личность не имеет возможности самореализации, где вместо самостоятельных творческих решений требуются исполнительские действия.

На наш взгляд, при эмпирическом описании и исследовании данных противоречий крайней необходимо учитывать организационную структуру (стиль управления в организации) и особенности психологического климата в коллективе, в котором работает творческий человек.

Мы можем также выделить противоречия по критерию вмешательства в процесс и результат творчества. Мы предполагаем, что ролевой конфликт может возникать на любом из этапов творчества (если рассматривать процессуальную сторону данного феномена) либо при оценке его продукта (результата).

Как указывает А.Л. Галин, в творчестве происходит переход от «видения – слышания – чувствования» явлений к их логико-понятийному осмыслению [1, с.6]. Анализ выделяемых различными исследователями стадий (этапов) творчества (Я.А.Пономарев, Г.Уолесс, Т.Рибо, М.Блох, М.Вертгеймер и др.) показывает, что значительное место в процессе творчества занимает работа бессознательного и перевод информации на уровень сознательного. Неотъемлемы от творчества и особые состояния сознания, переживания, процессы осознания. В своей работе «Психологические особенности творческого поведения» А.Л. Галин подробно описывает состояния, возникающие у человека на различных этапах творческого процесса. Он приходит к выводу, что эти состояния во многом приводят к непониманию творческих людей со стороны окружающих, к ошибкам восприятия и, следовательно, к созданию конфликтных либо конфликтогенных ситуаций. Таким образом, данные ситуации при определенных условиях способны породить ролевой конфликт.

Говоря о детерминантах ролевого конфликта, нельзя не коснуться проблемы личностных черт: насколько определенный набор черт творческой личности может способствовать возникновению и развитию ролевого конфликта? Во многих исследованиях были предприняты попытки определить такие черты.

Торранс и Д. Дауф, например, выявили, что дети с высоким творческим потенциалом имеют следующие выраженные черты: интуиция, сопротивление социальному давлению, экспериментирование. Кроме того, они ориентированы на свободу, достижение, познание и, как правило, им свойственна тревожность [4]. З.В. Денисова считает, что людям с творческим складом личности присущи качества, типичные для ребенка – удивление, любопытство, потребность к опробованию и исследованию окружающего, отчего и «сама креативность понимается как своеобразная проекция детских качеств на жизнь взрослого» [4, с.9].

Н.В. Рождественская экспериментально выделяет отличительные черты творческой личности на основе опросника К. Леонгарда: гипертимность, эмотивность, экзальтированность, психологическая подвижность (циклотимия). Характерно, что исследователь обращается к опроснику, с помощью которого можно выявить черты, находящиеся на грани «нормы» и могущие сами по себе способствовать возникновению конфликтов.

В последнем примере мы находим отдаленное обращение к психоаналитическому взгляду на творчество как «невротическую функцию» [6], в то время как первый приведенный нами пример скорее соотносится со взглядом на творческого человека как «систематически получающего новые решения в профессиональной деятельности и в жизни» [1, с.21]. Это соответствует гуманистической традиции, рассматривающей творчество как признак здоровья личности. В подтверждение тому современная теория конфликта рассматривает конфликт как механизм развития. Безусловно, это не может означать полного отсутствия конфликтных ситуаций (в том числе ситуаций ролевых конфликтов) у творческой личности, однако творческий подход к разрешению конфликтных ситуаций и конструктивное использование в ситуации возникающих противоречий, – вот что может характеризовать творческую личность.

Итак, мы можем выделить следующие дискуссионные вопросы в проблеме ролевых конфликтов творческой личности: 1) описание характера основных противоречий в деятельности творческого человека; 2) наиболее типичные примеры ситуаций ролевого конфликта; 3) специфика возникновения и протекания ролевого конфликта у творческого человека 4) типичные черты творческой личности как источник ролевых конфликтов или внутренний механизм их решения.

Более глубокое научное понимание данных вопросов способно решить как многие прикладные проблемы организационной психологии, психологии управления, в частности, выработать практические рекомендации по управлению творческими людьми и коллективами. Также научные результаты могут быть применимы в профессиональном консультировании и содействии профессиональному развитию.

Литература:

1. Галин А. Л. Психологические особенности творческого поведения. – Новосибирск, 2001.
2. Ерина С.И. К вопросу об изучении социально-психологических конфликтов на производстве. – Ч. 1, 2. – Ярославль, 1984.
3. Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя: Учеб. пособие. – Ярославль, 2000.
4. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления. – М., 1994.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М., «Наука». – 1976 г.
6. Рождественская Н.В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. – СПб.: Речь, 2006 г.
7. Bergquist Carlisle. A comparative view of creativity theories: Psychoanalytic, Behavioristic, and Humanistic // <http://vantagequest.org>

С. Г. Литке

Психологическое сопровождение бизнес-процесса

Определение перспектив развития практической психологии в бизнесе в XXI столетии предполагает совершенствование конструкта и целостности системы психологического

сопровождения бизнеса с учетом анализа опыта работы психологов в бизнес-процессе, как процессе последовательных действий, направленных на преобразование информационно-материальных потоков с целью увеличения их ценности для клиента и одновременно как процессе совокупности последовательных действий для решения каких-либо предпринимательских задач. С одной стороны, сам процесс психологического сопровождения какой-либо деятельности (в нашем аспекте – бизнеса) напрямую связан с понятием «личность», с другой стороны психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного развития собственно бизнеса, часто противоречащая экологическим канонам личностного развития. По данным нашего социологического исследования, сегодняшние модели психологического сопровождения бизнес-процесса в основном ориентированы на программы, обучающие каким-либо технологиям, направленным на увеличение уровня объема продаж товаров или услуг (91% респондентов) либо на создание корпоративной среды (100% респондентов) в конкретном социальном организме (фирме, корпорации). Поэтому, во-первых, чрезвычайно важно с точки зрения личностной экологичности подвести клиентов к осознанию необходимости существования в бизнес-среде. А, во-вторых, исходя из понимания, что современное общество – это и есть макро-бизнес-среда, перед психологами стоит задача формирования и развития личности, успешно адаптированной к современным условиям рыночных отношений. Исходя из вышеизложенных положений, предлагаемая система психологического сопровождения бизнес-процесса основана на принципах интегрированности жизненных приоритетов личности в бизнес-организме вообще и конструктивной целостности развития конкретной личности в частности. Программа имеет синтез-структуру, направленная на интеграцию трансперсональных, интерперсональных и персональных потребностей личности в жизненном экзистенциальном пространстве вообще, в бизнес-среде и в собственном организме:

- диагностический компонент - выявление проблемных зон, неадекватно детерминирующих личностное развитие;
- психологическая профилактика индивидуальных деструкций и психологическое просвещение с использованием методов активного обучения;
- психологическая коррекция и психологическое консультирование.

Особое место в решении обозначенных проблем занимают методы и формы интегративной психологии, позволяющие за относительно короткое время воздействия на сознание осознать человеку у себя проблемные и ресурсные личностные зоны, самому формировать необходимые потребности, личностные качества, продуцировать нравственные оценочные критерии собственного поведения и т. п..

Предлагаем в качестве примера метод, формирующий осознание целостности и интегрированности личности с самим собой, социумом, Природой Земли, Вселенной. Данное упражнение направлено на развитие нравственных качеств личности бизнесмена, его осознания собственной деятельности в социуме в частности и в системе Мироздания вообще. Упражнение апробировано в 17 бизнес-структурах – охвачено 236 человек. Анализ эксперимента позволил сделать вывод о высоком качественном уровне психологического воздействия на развитие нравственных качеств личности. Перед выполнением упражнения дается экскурс в психологию личности в интегративной парадигме.

«Слушайте музыку, сделайте мягкий глубокий вдох, мягко закройте глаза, загляните в свое внутреннее пространство, почувствуйте тепло, почувствуйте легкость в вашем теле. В своем внутреннем пространстве вы величественны и могущественны. Прочувствуйте свой организм, почувствуйте, увидите, услышите те органы, которым необходима ваша помощь и поддержка. «Обнаружьте» внутренние сигналы (световые, цветовые, звуковые, телесные импульсы), сообщающие о проблемных зонах вашего организма. Будьте внимательны к своим ощущениям... Теперь направьте в эти проблемные зоны целительную энергию Космоса. Исследуйте свою персону, наблюдайте за своими личностными качествами, которые вам мешают и помогают в жизни. Побудьте с собой наедине. Позвольте себе не торопиться (5-10 минут звучит музыка).

Почувствуйте социальный организм, в котором вы живете, работаете, дружите (ваша семья, ваши коллеги, друзья). Представьте этот большой-большой организм, почувствуйте связь друг с другом, поймите нужность и значимость для вашего саморазвития каждого человека, «пришедшего» в ваше сознание. Почувствуйте этих людей. Будьте с собой и с каждым в себе честны (5-10 минут звучит музыка).

Аналогично объединитесь с Природой нашей планеты. Вчувствуйтесь в нее. Обратите внимание на все стихии Земли: воду, огонь, землю, воздух. Представьте, как они в различных формах дают вам

о себе знать. Это может быть маленький ручеек или огромный океан; костер, разведенный на полянке или сверкающая молния; земля в цветочном горшочке, дающая пищу растению или глина в руках скульптора, или каменная глыба; приятный аромат цветка или дурманящий голову запах мяты. Принимайте все формы, которые приходят в ваше сознание. Почувствуйте растительный мир – мутабельные поля Вселенной. Почувствуйте животный мир – тонические поля Вселенной. Растворитесь в Природном пространстве Земли, будьте свободны и легки в своих действиях. Почувствуйте себя планетой Земля. Ощутите ее ресурсные зоны. Наполните энергией Земли свое сознание. (5-10 минут звучит музыка).

Находясь в планетарном сознании, объединитесь со всеми планетами Солнечной системы, почувствуйте живительную и мощную силу энергии Солнца, впустите, вдохните ее в себя. Наполнитесь этой мощью. Позвольте себе расшириться и стать огромным пространством бесконечной Вселенной. (5-10 минут звучит музыка). Почувствуйте, зачем вы живете, что вам нужно сделать на Земле, какие цели вы перед собой готовы уже сейчас поставить. Поблагодарите свое Сознание за это удивительное состояние, которое оно вам подарило. Постепенно возвращаясь в реальное состояние сознания, сужайтесь до уровня Солнечной системы, планеты Земля, сохраняя ту силу и энергию, которую вы получили. Вспомните свои ощущения на уровне Сознания земной природы, наполните ее солнечной энергией. Соизмерьте вновь себя с Сознанием окружающего вас социального организма, который вы не так давно исследовали, наполните его энергией Природы, и, наконец, возвращайтесь в ваше родное тело, наполнив его необходимой ему энергией добра, радости, света, созидания, счастья. Здесь и сейчас откройте глаза. Поделитесь своими ощущениями, какие ваши желания?»

Таким образом, мы показали возможность применения одного из методов интегративной психологии в процессе психологического сопровождения бизнес-процесса.

Н. П. Локалова

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ КОГНИЦИЙ В ОБЩЕЙ СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Проблема единиц анализа личности, являющаяся одной из центральных методологических проблем психологии, традиционно решается в направлении поиска их собственно личностного содержания. В качестве таких единиц предлагаются значащие переживания (Л.С.Выготский, Ф.В.Бассин), личностные смыслы (А.Н.Леонтьев, А.Г.Асмолов), поступки (Л.И.Божович) и т.п. При таком определении содержания единиц анализа личности вне поля зрения остается такая важная характеристика личности как состояние и уровень развития ее когнитивной сферы. Возможно, определенную роль здесь играет традиционное связывание понятия личности только с такими ее сферами, как мотивационная, эмоционально-волевая, аффективно-потребностная. Однако развитие современной когнитивной психологии и постоянная рефлексия ее методологических основ, а также накапливающийся экспериментальный материал все более ясно свидетельствуют о системообразующей роли когнитивных в общей структуре личности, выступающих в ней в качестве «ядерного» образования.

Такая ключевая роль когнитивных в структуре личности состоит в том, что уровень их развития в значительной мере обуславливает качественное состояние ряда собственно личностных структур, а изменение уровня когнитивного развития влечет за собой изменения в ряде личностных характеристик.

Представляя собой структурные элементы личности, когнитивные и собственно личностные характеристики образуют функционально-динамическую систему. Образование такой системы сопровождается появлением положительных качественных личностных характеристик, таких как снижение уровня агрессивности, уменьшение тревожности, появление адекватной выполняемой деятельности мотивации, улучшением межличностных отношений. По сути, речь идет о механизме саморазвития динамической организации личности, о возможности трансформации личностной структуры за счет формирования позитивных личностных качеств, и такой движущей силой является когнитивное развитие. Данное теоретическое представление о существенном влиянии когнитивных на формирование личностных характеристик имеет отчетливо выраженную практическую значимость, в частности, для школьного обучения.

Поскольку когнитивные и личностные составляющие образуют функционально-динамическую систему, возникает вопрос о силе их взаимных влияний. На основании имеющихся у нас экспериментальных данных мы можем утверждать, что в диаде «когнитивные – личностные качества» большую силу влияния имеет когнитивная составляющая, которая именно поэтому играет в ней решающую системообразующую роль.

Приведем некоторые подтверждающие это экспериментальные факты.

Для нас ясно, что понятия общей психологии «когнитивные», «личностные», «развитие», «деятельность» внутренне тесно связаны, образуя единую функциональную иерархически организованную систему. Эта система и выступила в качестве общей методологической основы разработанной нами программы когнитивного развития детей 7-10 лет «120 уроков психологического развития младших школьников» (1995, 2006). Ее конкретно-научной методологической основой явились положения о тесной взаимосвязи психических процессов и психических образований и о прогрессивной системной дифференциации как основном законе психического развития.

Опираясь на эти положения, совершенствование когнитивной деятельности учащихся осуществляется нами на базе системного развития текущих аналитико-синтетических процессов, которые, многократно повторяясь, оставляют следы, постепенно приводящие к структурным изменениям в их материальной основе. Активизация процессов анализа и синтеза служит как бы «толчком» к запуску природных механизмов самоорганизации. Их совместным результатом является формирование структурно оформленных, функционально четко дифференцированных психических образований, существенным образом обуславливающих не только эффективность и качество когнитивной деятельности человека, но и ряд его личностных особенностей (меру субъектности, мировоззренческую позицию, наличие личностной тревожности, уровень агрессивных проявлений, характер мотивации и др.).

Полученные нами в результате многолетнего использования в школьной практике данной развивающей программы факты состоят в следующем:

1) повышение уровня когнитивного развития младших школьников вызывает процессы самоорганизации когнитивных и мотивационно-личностных структур, приводящие к их системной упорядоченности. Это проявляется в возникновении статистически значимых корреляционных связей между показателями когнитивного и личностного развития учащихся экспериментальных классов уже в конце I класса. Важно, что такая системная организация когнитивных и мотивационно-личностных структур появляется не только у хорошо успевающих школьников, но и у достаточно слабых по успеваемости учащихся экспериментальных классов. У школьников же контрольных классов (даже хорошо успевающих) значимых связей между данными показателями не выявлено, что свидетельствует о том, что процесс интеграции когнитивно-личностной системы у них, по крайней мере, затруднен;

2) в результате осуществления когнитивного развития отмечены существенные изменения в личностной сфере школьников: повышается их внутренняя активность, пересматривается собственное отношение к себе, изменяется взгляд на окружающих, учащиеся овладевают мировоззренческими понятиями, т.е. у них начинает формироваться субъектная позиция. Совершенствование когнитивной деятельности школьников экспериментальных классов влечет за собой снижение уровня тревожности и агрессивности, появление позитивных сдвигов в эмоционально-волевой сфере, а также в сфере межличностных отношений.

Эти данные нам представляются убедительно свидетельствующими о том, что функциональное становление когнитивно - личностных интегративных, системных психологических образований находится под определяющим влиянием уровня когнитивного развития субъекта.

О.В. Люсова

Роль и особенности жизненных целей студентов различных специальностей

Важность наличия у человека, в особенности у молодого человека, идеалов, ценностей, жизненных целей, причем не любых, а способствующих действительно прогрессивному развитию личности, неоспорима. Сегодня, когда общая социальная ситуация развития подрастающего поколения

в нашей стране не способствует формированию оптимистического отношения к будущему, уверенности в завтрашнем дне, когда она достаточно агрессивно начинает навязывать одну единственную ценность — материальное благополучие или даже сверхблагополучие (ценность, неплохую саму по себе, но только если она не главная, не единственная у человека в нежном и хрупком подростковом возрасте), сегодня роль практической психологии в развитии конструктивного отношения к будущему, в развитии воли как воления, как умения самому стать хозяином своей жизни, своего будущего, может быть особенно велика.

Движение личности по жизненному пути определяет сценарий, который имеется у каждого из нас на некоторый отрезок будущего. И записан это сценарий у человека деятельного в виде перечня целей. Мы соглашаемся с А.В.Петровским в том, что **цель** — осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

В психологии выделяется особый подвид наиболее важных целей личности, которые составляют ядро индивидуальности человека. Это так называемые **жизненные цели** личности (ЖЦЛ; или цели-ценности, мета-цели), которые обладают, по мнению С.И.Калинина, следующими свойствами: являются «самоцелями», составляют ядро личности человека, являются уникальной проблемой для каждого отдельного человека, требуют от него творчества и усилий души, задают ценностно-смысловой контекст (смысл жизни) существования человека и регулируют все остальные, более приземленные цели и задачи. Необходимо отметить, что жизненная цель это *образ субъективного будущего* человека. Жизненные цели — порождают смыслы жизни.

Существует несколько классификаций жизненных целей, мы опираемся на классификацию Э.Диси, Р.Райан (Рочестерский университет, США), в которой выделено 15 типов жизненных целей.

Жизненная цель является мощным мотивационным фактором жизни, т.к.:

- цель всегда сознательна, что дает возможность осуществлять произвольную регуляцию поведения
- цель наделяет действие смыслом, что усиливает мотивацию человека, а жизненная цель порождает смысл жизни
- цель имеет под собой психофизиологическую основу
- жизненная цель тесно связана с ценностями и стратегией жизни
- существуют различные классификации жизненных целей
- цель всегда отнесена к будущему

Центральной проблемой юношеского возраста становится нахождение молодым человеком индивидуального (отношение к своей культуре, к социальной реальности, к своему времени), авторство в становлении своих способностей, в определении своего собственного взгляда на жизнь. Фокусом всех мировоззренческих проблем становится *проблема смысла жизни* («Для чего я живу?», «Как жить?»). Юноша ищет глобальную и универсальную формулировку «служить людям», «приносить пользу». Его интересует не столько вопрос «Кем быть?», сколько «Каким быть?», а также гуманистические ценности (он готов работать в системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни (борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал служения. Этому возрасту свойственны **рефлексия и самоанализ**. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим).

Анализ психологической литературы по проблеме особенностей жизненных целей в юношеском возрасте позволил выделить следующие особенности жизненных целей студентов - юношей и девушек, которые заключаются в следующем:

- осознанность жизненных целей;
- их связь со складывающимися в этом возрасте жизненными планами.
- фантазийность жизненных целей;
- содержание жизненных целей полярно: либо они чрезвычайно конкретны, либо сформулированы слишком обще;
- в юношеском возрасте в жизненных целях отражаются в большей степени потребности в самоутверждении и общении, чем профессиональные намерения;
- девушки ожидают достижений во всех сферах жизни в более раннем возрасте, чем юноши;
- у юношей и девушек преобладают жизненные цели, относящиеся к отдаленной перспективе (период обучения в вузе и начало самостоятельной, «взрослой» жизни), менее представлен жизненные цели ближней перспективы (период до окончания школы) и меньше всего долгосрочные жизненные цели (выход на пенсию).

Нами было проведено исследование жизненных целей студентов. Задачами исследования были:

1. определить роль жизненных целей в различных сферах жизни юношей и девушек;
2. выделить особенности содержания жизненных целей студентов, получающих образование по различным специальностям.

Для определения роли жизненных целей в различных сферах жизни юношей и девушек в качестве испытуемых в нашем исследовании выступили юноши и девушки, учащиеся на первом курсе подготовительного отделения МОУ ВИЭПП в количестве 33 человек (32 девушки и 1 юноша) в возрасте от 14 до 16 лет. Исследование проводилось с сентября по ноябрь 2006г.

Мы использовали следующие методики: тест смысло-жизненных ориентаций Д.А.Леонтьева (СЖО), «MUST-тест» (Иванов П.Н., Колобова Е.Ф), цветовой тест Люшера, методика «Индекс жизненной удовлетворенности» (Панина Н.В.).

По результатам теста СЖО испытуемые распределились на 3 группы в соответствии с оценкой, полученной по шкале «Цели в жизни», в результате получили:

- Ниже среднего – «бесцельные» – 3% – человек живет сегодняшним или вчерашним днем, а не строит цели на будущее;
- Среднее – «целеустремленные» - 61% – цели на будущее у таких людей подкреплены реальной опорой в настоящем;
- Выше среднего – «прожектеры» – 36% – такие люди живут будущим, часто не подкрепляя его реальными действиями в настоящем.

В результате проведения «MUST-теста» «бесцельные» имеют жизненные цели, связанные с эгоистическими интересами, здоровьем, чувственными удовольствиями. «Прожектеры» преследуют жизненные цели, характеризующиеся заботой об интересах общества, свободой, здоровьем, привлекательностью, семьей, любовью, общением.. «Целеустремленные» готовы посвятить себя интересам общества, духовному развитию, здоровью.

В результате использования цветовой теста Люшера можно заключить о работоспособности и нервно – психической напряженности юношей и девушек, имеющих различную выраженность наличия цели: у 16 % «прожектеров» высокий уровень работоспособности, низкий же – у 25%; 25% «целеустремленных» имеют высокую работоспособность, 10% - низкую; «бесцельные» же все имеют низкий уровень работоспособности.

Изучение удовлетворенности жизнью показало следующие результаты: высокая удовлетворенность жизнью присуща 25% «прожектеров», 20% «целеустремленных», 0% «бесцельных».

Т.о. наличие цели в юношеском возрасте (не важно реальная она или нет) позволяет говорить о более высоком качестве жизни и благополучии.

Для изучения содержания жизненных целей студентов, получающих образование по различным специальностям, мы использовали «MUST-тест» (Иванов П.Н., Колобова Е.Ф.). В исследовании принимали участие студенты первых курсов ВИЭПП в количестве 87 человек, из них обучающихся по специальности:

- бух. учет, анализ и аудит – 46 человек;
- учитель права – 12 человек;
- педагогика и психология – 29 человек.

«MUST – тест» позволил выявить содержание жизненных целей юношей и девушек, обучающихся по различным специальностям.

Всем студентам ВУЗа присущи жизненные цели в следующем ранговом порядке:

1. автономность, что соответствует особенностям юношеского возраста;
2. богатая духовно-религиозная жизнь: эта жизненная цель предполагает внутреннюю работу над своим духовным миром;
3. межличностное общение;
4. привязанность и любовь;
5. получение удовольствия и наслаждения;
6. богатство духовной культуры;
7. личностный рост;
8. безопасность и защищенность;
9. материальный успех;
10. власть и влияние;
11. здоровье;
12. известность;

13. свобода служение людям;
14. привлекательность.

Т.е. наиболее привлекательны для будущих специалистов те цели, которые одобряемы обществом в большей степени (духовность, автономность, личностный рост), нежели цели, связанные с эгоистическими стремлениями (известность, власть, материальное благополучие).

Сравнительный анализ результатов изучения жизненных целей студентов, получающих образование по различным специальностям, позволил сделать следующие выводы.

Студенты, обучающиеся по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» отличаются большим стремлением к автономности, самостоятельности, к материальному успеху, меньшей озабоченностью собственным здоровьем, чем студенты ВУЗа в общей массе.

Учителей права характеризует озабоченность безопасностью и защищенностью не только себя, но и всего общества, заинтересованность в материальном успехе, удовольствиях, богатой духовно-религиозной жизни, имеют большой отрыв от общей массы студентов по показателю жизненной цели «здоровье», им в меньшей степени присуще стремление к автономности, отделению от семьи, служение людям вообще не является сколько-нибудь выраженной ценностью.

Педагоги-психологи в меньшей степени нуждаются в известности, материальном благополучии, здоровьем интересуются в меньшей степени, чем остальные студенты, в большей степени нуждаются в автономности.

Сопоставив между собой жизненные цели студентов различных специальностей, можно увидеть, что жизненные цели уже на первом этапе профессионального становления повлияли на профессиональный выбор юношей и девушек: цели студентов совпадают с целями профессионалов той специальности, которую выбрали для себя студенты.

Т.о. жизненные цели студентов связаны с профессией уже на начальном этапе профессионального становления, профессиональный выбор осуществляется под влиянием жизненных целей.

В.М.Львов

ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ СУБЪЕКТОВ ТРУДА ПО СТРАТЕГИЯМ, ИСПОЛЬЗУЕМЫМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При подборе управленческого персонала, формировании малых групп, продвижении персонала руководитель сталкивается с целым рядом проблем, связанных с прогнозированием «роли», которую будет играть в команде тот или иной сотрудник. Эта роль зависит не только от установок самого руководителя, но и от устойчивого состава стратегий, сформированных у каждого субъекта труда в зависимости от врожденных или приобретенных способностей, семейного воспитания в детстве, ролей, которые он играет в собственной семье, ценностных ориентации и потребностей. Состав стратегий зависит и от гендерных отличий субъектов труда.

Классификацию мужчин и женщин как субъектов труда можно представить следующим образом.

1 класс субъектов труда:

«мужчина – отец», «женщина – мать»;

2 класс субъектов труда:

«мужчина – руководитель», «женщина – руководитель»;

3 класс субъектов труда:

«мужчина – исполнитель», «женщина – исполнитель»;

4 класс субъектов труда:

«мужчина – слуга», «женщина – лиса»;

5 класс субъектов труда:

«мужчина – воин (лидер)», «женщина – лидер».

Далее приведен состав возможных стратегий для различных классов субъектов труда.

Стратегии для 1-го класса субъектов труда.

1. Стратегия подчёркивания своей роли руководителя, всегда знающего, что должны делать его подчинённые.

2. Стратегия подчёркивания своей роли справедливого руководителя.

3. Стратегия укрепления благосостояния своих сотрудников, социально-психологического климата в коллективе.

4. Стратегия постоянного мониторинга процесса выполнения своих функциональных обязанностей подчинёнными.

Стратегии для 2-го класса субъектов труда.

1. Стратегия постоянной направленности на поиск заказов для организации на своём отраслевом рынке.

2. Стратегия постоянного мониторинга процесса функционирования организации с целью выявления или предупреждения кризисных состояний.

3. Стратегия постоянного рефлексивного анализа и рефлексивного управления при взаимодействии с внутренним миром (коллективом) и внешним миром (заказчиками, органами власти и т.д.).

4. Стратегия постоянной готовности к риску ради достижения стабильности и эффективного функционирования организации и обеспечения конкурентоспособности выпускаемой продукции.

Стратегии для 3-го класса субъектов труда.

1. Стратегия подчеркивания своей роли субъекта труда только в рамках оговоренных функциональных обязанностей или в соответствии с ясными детерминированными алгоритмами деятельности, сформулированными руководителями.

2. Стратегия подчеркивания своей компетентности в конкретной узкой профессиональной области.

3. Стратегия позиционирования своей исполнительской роли, а также некреативного субъекта труда

Используя эти стратегии «женщина – исполнитель» реализует ценности вынужденно работающей женщины или женщины, использующей работу для отдыха от домашних работ, а «мужчина – исполнитель» реализует ценности узкого, но надёжного специалиста в узкой области, не стремящегося к продвижению.

Стратегии для 4-го класса «женщина – лиса».

1. Стратегия подчеркивания своей слабости, неопытности, преданности, исполнительности.

2. Стратегия подчеркивания своей женственности, обаятельности и красоты.

Используя эти стратегии, «женщина – лиса» может добиваться своих целей, манипулируя коллегами и руководителями.

Стратегии для 4-го класса «мужчина – слуга».

1. Стратегия подчеркивания своей преданности руководству, готовности выполнить, не обсуждая, любое указание и распоряжение.

2. Стратегия подчеркивания своей незаменимости и надёжности, готовности работать, не считаясь со временем.

Используя эти стратегии, «мужчина – слуга» добивается материальных благ и формирования имиджа преданного слуги, помощника.

Стратегии для 5-го класса субъектов труда.

1.

Стратегия постоянного контроля своей

экономической безопасности.

2. Стратегия формирования горизонтов собственного образа, собственной личности, территориальной психологии лидера.

3. Стратегия гармоничного одновременного проявления ума в делах, власти, а «женщины - лидера» еще в красоте и очаровании.

4. Стратегия подбора, выбора сотрудников в соответствии с их полезностью для дела и направленностью на взаимовыгодное сотрудничество, активных в профессиональных и социальных планах.

5. Стратегия ревизии персонала с учетом новых запросов, нахождения на пике действия, результатов прогнозирования их деструктивного поведения.

6. Стратегия поощрения собственной исключительности, улучшения своего жизненного пространства и благосостояния, а также укрепления благосостояния своих лучших сотрудников для укрепления архитектуры власти.

7. Способность вдохновлять на новые творения, регенерировать и восстанавливать силы у окружающих.

Используя эти стратегии, «мужчина или женщина – лидер» добиваются реализации ценностей собственного бытия, удовлетворения потребностей собственного мира, достижения превосходства в конкретной области деятельности.

Определить, к какому классу относится тот или иной субъект труда можно, используя комплекс специально разработанных ситуативных тестов, один из них приведен ниже.

Тест

В организации, где Вы работаете, перед Вами, как руководителем (группы, подразделения), стоит сложная проблема.

Возможные стратегии разрешения ситуации:

- а) В любом случае Вы сами найдете решение и доведете его до подчиненных.
- б) Скорее всего Вы соберете ближайших помощников (актив) и выработаете совместно в ходе дискуссии общее решение.
- в) Скорее всего Вы попросите заместителей (помощников) представить свои предложения по решению проблемы, а потом примете какое-то решение (свое или какой-то предложенный вариант).
- г) Скорее всего Вы спросите совета у других руководителей, как решить проблему и потом будете принимать решение.
- д) Скорее всего Вы переформулируете проблему в вид, для которого есть решение.
- е) Скорее всего Вы передадите решение проблемы кому-нибудь из подчиненных.
- ж) Скорее всего Вы постараетесь передать решение проблемы другому руководителю.
- з) Скорее всего Вы расчленили проблему на более мелкие и начнете ее решать поэтапно.
- и) Скорее всего Вы примете решение, учитывая мнение или интересы и особенности вышестоящего руководства.

Выберите, какой стратегией Вы воспользуетесь чаще всего.

		<u>Ключ</u>					
Ответы –		а		б		в	г
	д		е		ж		з
				и			
Класс –		5		2		2	1
	1,2,3	3		3		5	4

Маньшкина Мария

Психодрама и работа с масками.

Интегративные процессы, затрагивающие различные теории, методы и направления психологии, не обошли собой и психодраму. На данном этапе развития психодрамы существует как минимум четыре модели ее интеграции с другими направлениями психологии. Наиболее адекватной практическим потребностям является модель интеграции, которая заключается в объединении группы родственных между собой методов, универсализации подхода. Так, в данном контексте, наиболее ярким примером будет объединение психодрамы и арттерапевтических методик. В русле этой модели интеграции мы бы хотели рассмотреть работу с масками в психодраматическом пространстве.

Работа с масками в контексте психодрамы интересна тем, что процесс начинается с создания маски (как аспект арттерапии) до проигрывания той эмоции, чувства, самой сути созданной маски.

На наш взгляд маска является уникальным инструментом, позволяющим, во-первых, проиграть, то есть по сути прожить взаимоисключающие вещи, такие, как желание быть уникальным и вместе с тем слиться в толпе; открыть свой внутренний мир людям и защититься от внешнего мира, закрыться от него. Маска делает наше «я» невидимым окружающим и в то же время привлекает внимание к той части нашего «я», которое мы рискуем показать обществу. Во-вторых, маска дает нам реальность воображения, которая дает неограниченные возможности для самораскрытия. То есть позволяет нам быть самими собой, изображая кого-то иного. Психодрама связана с тем, чтобы человек снял свою повседневную маску, но при этом одел другую - маску, которая откроет его истинные чувства, мысли, его настоящее «Я», полное экспрессии и спонтанности, истой творческой энергии. Собственно цель психодраматической игры - создать такие условия, чтобы человек снял свою каждодневную маску.

Театральное действие, игра позволяет усыпить нашу бдительность. Театральное искусство, как таковое, основано на проекциях, тем самым человек играющий отвлекается от реальных обстоятельств своей жизни и становится вовлеченным в жизнь воображаемую, в вымышленные ситуации. Иначе говоря, театральное действие обходит психологические защиты и затрагивает подчас самые сокровенные чувства и мысли личности, высвобождает его истинное «я».

Маска интересна тем, что человек постигает ее уникальность в связи с тем, с чем она ассоциируется у него. Та или иная маска может ассоциироваться с реальными людьми, персонажами, личностями, обладающими определенными, только им присущими характеристиками. Мы вдыхаем в маски свою собственную жизнь, это делает наших персонажей уникальными, правдоподобными, способными затронуть наши чувства и мысли.

По своей сути, маска отражает формы нашего повседневного поведения. Используя маску в психодраматической импровизации, мы лучше понимаем те роли, которые исполняем ежедневно. Маска в психодраме дает человеку возможность жить и умирать среди своих, подобных ему масок. Сама игра роли – это уже театральная маска, способная открыть истину. В психодраматическом проигрывании границы между отдельными «я» становятся размытыми, все участники вовлекаются в мир воображения. Именно воображение дает толчок проявлению спонтанности, позволяет затронуть причины эмоциональных проблем.

Для человека, одевшего маску, исчезают границы и запреты, которые ставит ему общество и которые он ставит сам себе. Маска защищает человека от внешнего мира и тем самым позволяет ему наиболее полно выразить себя. Маска, преображая внешность человека, способствует познанию его мира, поскольку своим видом вызывает ответный эмоциональный отклик. Она подчиняет себе не только психику, но и тело человека, тем самым меняя его не только на эмоциональном, чувственном, сознательном, но и на телесном уровне..

Работа с маской включает в себя два этапа – это, первое, художественная работа по созданию маски и, второе, совместное участие клиента, психотерапевта и прочих участников в психодраматическом путешествии.

Важной характеристикой первого этапа является художественная экспрессия, поскольку она связана с выражением чувств и потребностей клиента. В процессе создания маски человек постепенно осознает психологическое содержание своего продукта, с тем, чтобы потом проиграть эту психологическую, внутреннюю суть своей маски. Кроме того, процесс создания маски – имеет ритуальный характер, маска сама по себе есть определенный символ, тот самый символ, который для каждого определенного человека имеет сакральный смысл. Возможно тот символ, который по причине своей скрытости в глубинах нашего «я», не может быть интегрирован с нашей сутью и тем самым ограничивает наше спонтанно существование, парализует наш творческий потенциал.

Создание маски сопряжено также с внутренней вербализацией и идентификацией, клиент дает своей маске имя, наделяет ее определенными качествами, он уже начинает вживаться в определенную роль. Процесс создания маски способствует развитию и активизации воображения членов группы.

После создания маски творческая экспрессия переходит все более в драматически-ролевую экспрессию. Надевая маску, созданную собственными руками люди перенимают ее свойства и начинают действовать соответственно образу. Идентифицировав себя с маской, тем самым, стерев свои привычные грани, клиент начинает действовать (играть себя) уже более раскрепощено, максимально спонтанно и увлеченно. Само уже психодраматическое действие дает возможность закрепить результат инсайта и расширить поведенческий репертуар. Вовлеченность клиента достигается в данной работе за счет того, что в работе задействованы различные модальности: не только привычные психодраме слово, образ, движение, но также невербальное переживание и художественный процесс создания конкретного материального предмета.

Включение арттерапевтического момента, а именно процесс создания маски, дает возможность терапевту в наибольшей степени мобилизовать творческий потенциал клиента, дать ему дополнительный способ самовыражения, сделать более разносторонней коммуникацию директора и членов группы, задействовать дополнительные факторы и процессы психотерапевтических изменений.

Н.В. Маркус, С.В.Морозова Проблема сплоченности в студенческой группе

Интерес к исследованию групповой сплоченности различных коллективов, групп остается актуальным уже долгие годы, как у зарубежных, так и отечественных ученых. Существует неоднозначный методологический подход к раскрытию природы сплоченности. Как отмечает В.В. Новиков, известный психолог, «рассмотрение социальной группы вне контекста системы конкретных общественных отношений – отличительная черта методологического подхода американской социальной психологии к теоретическому анализу и экспериментальному изучению как природы внутригрупповых связей в целом, так и отдельных ее феноменов» (В.В. Новиков). Ученый отмечает,

что только социально обусловленная совместная деятельность выделяется как ведущий фактор формирования внутригрупповых взаимоотношений, как главный системообразующий признак всякой социальной группы, в том числе и малой. Активная совместная деятельность, обладающая определенной общественной направленностью и целями, есть основание «для возникновения как эмоциональных отношений в группе, так и особых групповых ценностей» [2]. Анализируя проблемы сплоченности, И.В. Зацепин подчеркивал, что «чем чаще общаются люди в коллективе, тем, в конечном счете, создаются лучшие предпосылки для формирования в нем высокой сплоченности». Ю.Л. Наймер, предполагает исследование сплоченности как общности целей, интересов и норм поведения членов коллектива, проявляющейся в деятельности. Согласно автору, сплоченность – это единство действий членов коллектива, проявляющееся в реальной деятельности. Еще один из подходов исследования групповой сплоченности – подход В.В. Шпалинского о ценностном единстве группы как важнейшем показателе групповой сплоченности, который является интегральной характеристикой внутригрупповых связей [2].

Сплоченная группа – это всегда совместимая группа. Изучая сплоченность, Н.Н. Обозов говорит о совместимости группы, что «совместимость, взаимодействие людей — основное условие их жизнедеятельности. Игра, учение, труд совместны по своей природе, и только разделение труда и функций является промежуточным моментом жизни и деятельности отдельного человека. Совместность деятельности, общение и отношения специфическим образом определяют смысл индивидуальной жизни и деятельности человека» [3]. Другой отечественный психолог, Ю.Е. Дуберман, рассматривая сплоченность, считает, что она отражает «фактическую готовность ее членов к определенной совместной деятельности».

Одним из основных условий существования группы является ее целостность, выражающаяся в поведенческом, эмоциональном и когнитивном единстве, достигаемом за счет сближения мнений и оценок, чувств и поступков. Это, в свою очередь, может приводить к сближению интересов и ценностных ориентаций, интеллектуальных и характерологических особенностей. Н.Н. Обозов отмечает, что в группе происходит «взаимовлияние как изменение мнений и оценок может быть ситуативным, когда этого требуют обстоятельства. В результате повторяющихся изменений мнений и оценок может происходить формирование устойчивых оценок и мнений. В этом случае целесообразно говорить о переходе состояний в свойства, когда оценки, мнения, поступки становятся устойчивыми. Именно устойчивость отражает доминирующие интересы, ценности, мировоззрение». В той или иной мере происходит процесс уподобления индивидов — членов одной группы. Последнее предполагает наличие достаточно длительного, срока взаимодействий, некоторой степени «закрытости», «замкнутости» группы. В открытых группах, где каждый ее член связан другими межличностными отношениями, процесс межличностного уподобления будет определяться значимостью отношений [3, 4].

В прикладном аспекте изучение сплоченности студентов в учебных группах является важным, так как в дальнейшем сплоченность в учебной группе дает основу для подобного формирования сплоченности в профессиональном коллективе. Личность получает наиболее благоприятную возможность для осуществления своего самоопределения и развития в группе, особенно – в коллективе (Петровский А.В., Платонов К.К., Уманский Л.И. и др.). В процессе обучения в вузе происходит профессиональное становление студента, а, следовательно, особенно важно изучать развитие группы, влияние группы на формирование личности. В учебной деятельности решение теоретических и учебно-практических задач оценивается определенной оценкой, а в дальнейшем в индивидуальной трудовой деятельности результаты будут оцениваться по количеству и качеству. В процессе обучения в вузе могут быть (и есть) условия, которые требуют групповой сплоченности, и тогда члены группы осознают взаимную зависимость (условия соревнования, совместный проект, лабораторная работа в подгруппах и т.д.). Тогда индивидуальная учебная деятельность студентов осознается как единая, они заинтересованы в повышении её эффективности. Взаимная поддержка и помощь при этом поощряются, усиливается взаимная ответственность друг за друга или проявляется взаимная заинтересованность в успехе, результатах учебы и работы каждого студента в группе, тогда как их действия, операции независимы друг от друга, т. е. индивидуальны. В совместной деятельности заметно активизируется контроль со стороны самих участников (взаимоконтроль, самопроверка), что оказывает воздействие на исполнительскую часть деятельности, в том числе скорость и точность решения задач. Вместе с тем контроль может привести к пересмотру индивидуальных мотивов деятельности, если имеют место значительные различия по их

направленности (личная, деловая или совместная) и уровню. В совместной деятельности индивидуальные мотивы участников вступают во взаимодействие [3, 4].

Исследовать сплоченность в студенческих группах можно в трех направлениях: 1) изучение межличностных отношений (эмоциональные, деловые), где характеризуется взаимная приемлемость членов группы; 2) изучение ценностных ориентаций и интересов членов группы; 3) изучение условий оптимальности внутригруппового взаимодействия, исследуя психофизиологическую совместимость членов группы в процессе взаимосвязанной деятельности.

Наша задача изучить сплоченность студентов в группах, исследуя межличностные отношения при использовании социометрического теста.

Исследование групповой сплоченности в группах студентов с разной профессиональной направленностью даёт возможность предполагать наличие взаимосвязи между уровнем сплоченности в группе и успехах в учебной деятельности. На предмет сплоченности было обследовано 7 групп (147 студентов второго, третьего и пятого курсов). Исследовались группы факультетов ЮУрГУ: Аэрокосмический (АК), Архитектурный (А), Право и финансы (ПиФ), Экономика и предпринимательство (ЭиП) и Автотракторный (АТ).

Первичные данные, представленные в таблице, позволяют нам сделать заключение о низком уровне эмоциональной (Сэ) и деловой (Сд) сплоченности в исследуемых группах.

Таблица

Показатели сплоченности в исследуемых группах

Группа/факультет	Показатель деловой сплоченности (Сд) (%)	Показатель эмоциональной сплоченности (Сэ) (%)
АК 303	33	28
АК 304	36	4
А 311	14	28
АТ 521	30	38
ПиФ 230	18	41
ЭиП 250	20	25
АТ 531	48	48

Результаты показывают: в двух группах АК факультета более высокий показатель деловой сплоченности, чем показатель эмоциональной сплоченности; в четырех группах (факультетов: А, ПиФ, ЭиП, АТ) – более высокий показатель эмоциональной сплоченности, чем показатель деловой сплоченности; в одной группе АТ факультета показатели эмоциональной и деловой сплоченности оказались равными. При этом в последнем случае показатели сплоченности близки к более высокому уровню сплоченности группы.

Социометрический метод исследования позволяет выявить критерий, на основе которого развиваются группы. Мы предполагаем, что высокая эмоциональная сплоченность может влиять на формирование сходных личностных качеств, а высокая деловая сплоченность может обуславливать интеллектуальные качества студентов в группе. Высокий уровень эмоциональной и деловой сплоченности способен отражать ее эффективность в учебной деятельности, а также может быть условием будущей успешной профессиональной деятельности.

Основное внимание социометрии направлено не только на различные процессы, на которых возникают социальные образования (отношения) между людьми и группами, но в первую очередь на сами возникающие образования [1]. Следует учитывать, что групповая сплоченность это не только и не столько взаимные выборы в группе. Это еще и совместная деятельность студентов, влияющая (помогающая или нет) формированию групповой сплоченности, – умение работать вместе, инициатива студентов, оказание помощи другим, умение взаимодействовать вместе при решении учебных задач и распределение обязанностей и т.д.

Несомненно, как отмечает В.В. Новиков, прикладная роль исследования сплоченности велика. В практической деятельности людей характер их взаимодействия имеет решающее значение. Это позволяет выработать специальные рекомендации с целью повышения эффективности совместной деятельности и получения удовлетворения от совместной работы. Проблема сплоченности возникает в любой группе, будь то рабочий коллектив, школьный класс, студенческая группа или спортивная команда.

Исследование сплоченности студенческих групп – наша дальнейшая задача. Необходимо применять комплексный подход в изучении сплоченности групп. Важно изучать её, не только используя социометрию, но и исследуя групповую оценку личности, личные качества, мотивацию

студентов, учитывая работу факультетов (кураторство) и другие социальные и психологические факторы.

1. Морено Дж. Социометрия. М., 1993
2. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003
3. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений, 1990
4. Обозов Н. Н. Связь некоторых интеллектуальных, характерологических и социально-психологических факторов в системе межличностных отношений // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1974: Вып. 3.

Т.В.Мищенко

Феномен идентификации

Возрастание интереса к концепциям идентичности и идентификации наблюдается во всем мире. Именно в условиях быстрых перемен люди нуждаются в чем-то более стабильном. Все человечество столкнулось с проблемой сочетания глобализации, универсализма и актуализации различий, в том числе национальных, этнических, расовых, религиозных, профессиональных. Для обществ, в которых происходят быстрые трансформации одновременно во всех сферах жизни, проблема идентификации стала особенно актуальной и, естественно, привлекала к себе внимание.

С начала нашего столетия понятие идентификации вошло в тезаурус зарубежной психологии, этот феномен постоянно исследовался с позиций различных теорий личности.

Феномен идентификации, начиная с З. Фрейда (который собственно и ввел термин «идентификация»), изучают сторонники психоаналитического направления (эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона); приверженцы французской социально – психологической школы (в рамках теории социальных представлений С. Московичи); символического интеракционизма (концепция баланса идентичности Ю. Хабермаса); представители когнитивной психологии (теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера, самокатегоризации Дж. Тернера) и других направлений.

Российские психологи также обратились к понятию «идентификации». В настоящее время в отечественной психологии идентификация рассматривается как важный механизм, опосредствующий развитие личности в онтогенезе.

Согласно концепции В.С. Мухиной, идентификация является центральным механизмом структурирования самосознания. Автор концепции понимает самосознание как универсальную, исторически сложившуюся и социально-обусловленную психологическую структуру, присущую каждому социализированному индивиду, состоящую из звеньев, которые составляют содержание ключевых переживаний личности и выступают внутренними факторами рефлексии, ее отношения к самой себе и окружающему миру. Согласно этой концепции, самосознание человека как личности содержит пять звеньев: 1 — идентификация с образом тела, именем и заменяющим его местоимением «Я», индивидуальная духовная сущность человека; 2 — притязание на признание; 3 — половая идентификация; 4 — психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее, будущее); 5 — социальное пространство личности (права и обязанности).

К.А. Абульханова-Славская, выделив структуры жизненного пути: жизненную позицию, жизненную линию, смысл жизни, определяет самовыражение в профессии, идентификацию следующим образом:

1 тип идентификации. Самовыражение происходит через выбор профессии, которая максимально близка к характеристикам личности. В этом случае жизненная перспектива связана с повторением ситуаций, позволяющих личности реализовывать свои возможности.

2 тип идентификации. Выбирается профессия, дающая возможность личности двигаться по ступеням профессионального мастерства. В этом случае возникает движение, которое влечет за собой качественные изменения профессиональных позиций, с перспективой их повышения. В основе профессионального движения лежат требования и задачи трудовой деятельности, а так же развитие способностей личности.

3 тип идентификации. Самовыражение в профессии происходит через совершенствование и развитие личностных качеств и способностей. Профессия актуализирует способности личности, находящихся в потенциальном состоянии, открывая тем самым перспективы развития личности.

4 тип идентификации. Самовыражение человека основано на развитии способностей и самоконтроля, самоанализа, планирования творческой активности. В этом случае личность способна к движению и развитию в профессии. А также к преобразованию условий труда в направлении необходимом для реализации собственных способностей.

Широкий спектр вопросов по проблеме идентификации, изучаемых в отечественной психологии, лежит в области проблем социальной идентичности.

В Энциклопедическом словаре дано следующее определение идентификации: «Это один из механизмов социализации личности, посредством которого усваиваются определенные нормы поведения, ценности и т.п. тех социальных групп или индивидов, с которыми личность себя идентифицирует».

Н.М. Лебедева, изучая проблему кризисов идентичности, отмечает необходимость радикальных изменений социальных категорий в обществе, служащих основой многообразных процессов идентификации личности для серьезных изменений в идентичности, поэтому целью самоидентификации человека в окружающей его реальности будет поиск ответов на вопрос «кто я такой?».

Н.А. Шматко, Ю.Л. Качанов, занимающиеся проблемой территориальной идентичности, считают, что идентификация индивидов с территориальными общностями выступает одним из механизмов субъективно-личностного освоения социальной реальности, лежащего в основе формирования системы личностных смыслов. Территориальная идентичность необходимо связана со специфическим пониманием идентифицируемой территории, осуществляющимся за счет переживания индивидом социокультурных обстоятельств и черт, которые характеризуют данную территориальную общность, как своих собственных. В силу идеального «перевоплощения» себя в члена территориальной общности, обстоятельства ее социальной жизни и сама эта жизнь в совокупности различных аспектов приобретает для идентифицирующего индивида личностный смысл.

Мы можем предположить, что механизмы, лежащие в основе процесса территориальной идентификации, являются и механизмами профессиональной идентификации, этнической идентификации и групповой идентификации в целом, что подтверждают работы в области процесса групповой идентификации.

Достаточно полный анализ динамики групповой идентификации был проведен И.Ю. Дьяконовым, М.Л. Бутовской. Опираясь на концепцию социальной идентичности Г. Тэджфела, они определили, что идентификация с группой подразумевает непрерывный процесс сопоставления собственных ценностей с нормами группы. Уход от данной рефлексивной деятельности препятствует вхождению в группу уже на первых этапах этого процесса и провоцирует возникновение у человека маргинальной идентичности. Например, принятие ценностей профессионального сообщества является основой профессиональной идентификации.

По мнению психологов, занимающихся проблемой групповой идентификации, потребность в самоуважении люди реализуют через отождествления себя с группой, которая оценивается им позитивно. Если группа, с которой человек себя отождествляет, в силу каких-либо обстоятельств теряет в его глазах положительные характеристики, он будет стремиться либо дистанцироваться от нее физически или психологически, либо же прилагать усилия к восстановлению ее позитивного значения, каждый из этих вариантов в конкретном обществе и в конкретной культурно – исторической ситуации будет наполняться специфическим содержанием, их соотношение также будет специфично.

Данной точки зрения придерживается и Н.А. Ананьева. Она рассматривает идентификацию с группой на примере идентификации с партнером. По ее мнению, если у индивида выявились собственные качества такие же, как и у партнера, то это означает идентичность. Тяготение к человеку на основе тех же качеств, что и у выбирающего, есть стремление к соединению с другим, с его качествами (признание человека таким же, как он сам).

В результате проведенного анализа можно отметить, что ведущим механизмом развития идентичности является идентификация, при этом идентификация понимается как процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании устоявшейся связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов данного индивида или группы. С точки зрения психологического содержания, именно в этом

значении идентификация выступает в качестве механизма порождения и развития идентичности. При этом психологический смысл идентификации заключается в сопоставлении, сравнении субъектом системы своих ценностей и ценностей, которым нужно соответствовать, в принятии необходимых ценностей и отказе от тех, которые не нужны, а, в конечном счете, в отождествлении себя с кем-либо и чем-либо.

Е.В.Морозова

Способы разрешения ролевого конфликта во внутрифирменном обучении

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта НШ-5262.2006.6.

Внутрифирменное обучение подразумевает использование целостного подхода в связи с тем, что работа проходит как на личностном, так и межличностном уровне. Человек, взаимодействуя с окружающими, открывает в себе новые ресурсы для самореализации и самосовершенствования.

В связи с потребностью роста организаций и конкуренции в последние годы резко возросла потребность во внутрифирменном обучении. В настоящее время наиболее популярным является процессуальный подход в работе с корпорациями, где производится анализ деятельности всех членов рабочих групп, то есть вся деятельность разбирается по этапам. Каждый работник демонстрирует свое представление и понимание выполняемой им деятельности. Однако использование данного подхода не предусматривает рассмотрения эмоциональной стороны как в работе на самом тренинге, так и не производится анализ существующих межличностных отношений в процессе совместной деятельности.

Как известно, в процессе деятельности организаций перед ее членами производится постановка целей и задач для ее выполнения. Для достижения данных целей недостаточно высокой квалификации работников. Немаловажную роль в процессе деятельности играет процесс взаимодействия членов рабочей группы, их совместимость, сплоченность, четкое понимание и принятие статуса и роли каждым членом группы.

Анализ теоретических подходов позволил нам выделить две точки зрения относительно ведущих доминант в процессе взаимодействия и их влияния на эффективность совместной деятельности. В западной психологии наблюдается явное доминирование эмоционального компонента в межличностных отношениях (классические теории З.Фрейда, К.Юнга, социометрический подход Дж. Морено, теория межличностных отношений В.Шутца и т.д). В рамках отечественной психологии, в свою очередь, в теории *деятельностного опосредования межличностных отношений* А.В. Петровского говорится об опосредовании межличностных отношений содержанием, целями и задачами социально значимой деятельности этой группы. Группа, осуществляя свою цель, изменяет себя, свою структуру и внутренние отношения. По результатам пилотажных исследований нами был выявлен очередной поворот в сторону значимости эмоций в отношениях, что также подтверждают результаты последующих исследований. Положительный эмоциональный фон позволяет создать необходимые условия для взаимодействия, дает возможность максимально сплотить группу.

Несомненно, деятельностный подход является верным, то есть межличностные отношения, безусловно, опосредуются содержанием, целями и задачами социально значимой деятельности. Но нельзя недооценивать эмоциональный компонент отношений. Любой вид деятельности предполагает самореализацию человека, как индивида, так и сотрудника, контактирующего с другими людьми.

Используемые методы работы с корпоративными клиентами не предусматривают работы с эмоциональной стороной процесса взаимодействия. Рождающиеся в процессе тщательного анализа деятельности внутриличностные и межличностные конфликты не разрешаются.

Попытка работы и коррекции межличностных отношений в организации путем постановки глобальной цели, косвенно связанной с основным видом деятельности и представляет для нас интерес для изучения. Такой целью нами было выбрано изучение иностранного языка. Эффективность интенсивных методов не вызывает сомнения, что подтверждает и наше исследование. Интенсивные методы обучения подразумевают создание определенных условий, схожих с экстремальными. Постоянное напряжение, а также жесткие рамки учебного процесса влияют на складывающиеся отношения в группе.

В нашем исследовании принимали участие члены руководящих звеньев крупных предприятий. Такой состав групп предполагает наличие ролевого конфликта у участников тренинга. Сложно избавиться от стереотипных представлений друг о друге в рабочем процессе. В обучении схема

межличностных отношений претерпевает изменения. Из руководителя некоторые члены группы превращаются в исполнителей, реализуя идеи, рожденные другими. Столкновение различных точек зрения также приводит к затруднению в принятии решений. Нами было выделено основное противоречие в ожиданиях у членов групп, приводящее к напряженности в отношениях. Условно мы назвали его «Я – сотрудник» и «Я – исполнитель (студент)». Производя измерение ролевого конфликта в процессе обучения, был обнаружен большой процент высокого уровня конфликта, что связано со спецификой программы обучения. Она построена таким образом, что у каждого члена группы формируется своя система требований к членам группы в соответствии с уже существующими в организации отношениями и новыми ролями. Также на психологическое состояние и уровень напряженности влияет степень развития памяти и мышления. Неуверенность в своих интеллектуальных способностях вызывает боязнь невозможности усвоить материал. Умение правильно построить схему работы в группах позволяет увеличить эффективность обучения. Творческий подход, ролевые игры позволяют снять возникающее напряжение.

По результатам учебно-тренировочной программы *DISG Team Profile* было выявлено преобладание роли творца относительно других ролей. Такой результат может быть вызван раскрытием творческого потенциала в процессе выполнения учебных заданий. Программа обучения подразумевает использование множества ролевых игр. Участники тренинга занимают различные позиции: ребенка, родителя, сказочного героя, жителя других стран, бизнесмена, актера. Постоянные перевоплощения помогают проявить не только свои творческие способности, но и определить место в жизни. Неформальная обстановка позволяет снизить уровень тревожности, снять зажимы. Также важен тот факт, что человек сам выбирает себе роль. Использование тематических вечеров, создание расслабляющей обстановки позволяет снять напряжение, накопившегося за день, так как учебная программа предполагает около десяти часов языка в день и постоянное общение на английском в течение всего дня.

В процессе исследования было выявлено, что испытуемые с высоким уровнем ролевого конфликта показали более низкие результаты в обучении, чем испытуемые со средним и низким уровнем ролевого конфликта. Однако у некоторых из них наблюдается явный прорыв в знании языка, что мы связываем с разрешением ролевого конфликта в период процесса обучения. Сам интенсивный метод обучения выступает в качестве катализатора для выявления, анализа и попытки разрешения ролевого конфликта у участников программ.

Было выделено несколько способов поведения членов групп в рамках ролевого конфликта:

- 1) уход от процесса обучения, отсутствие на занятиях, объясняемое отсутствием желания и способностей к обучению;
- 2) гиперактивность, стремление занять лидирующие позиции в процессе обучения, быть зачинщиком и генератором идей, поиск поддержки со стороны других членов групп;
- 3) стремление к сотрудничеству, высокий уровень конформности, самореализация в рамках предоставляемых ролей.

Задачей преподавателя является распознавание ролевого конфликта у студента и выбор стратегии поведения для эффективного взаимодействия. Например, в некоторых ситуациях выполнения группового задания преподаватель может в качестве рекомендаций предлагать способы решения задания и распределение ролей.

Измерение и анализ уровня ролевого конфликта на ранних стадиях взаимодействия в учебных группах позволяет сделать общую оценку системы взаимоотношений в учебных группах. Модификация разработанной ранее шкалы ролевого конфликта С.И.Ериной может быть использована как инструмент для диагностики уровня ролевого конфликта и показать общую картину внутрличностных и межличностных отношений в группах, как во время учебного процесса, так и в самой организации.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология-5-е изд., М.: Аспект Пресс, 2002.-364с.
2. Ерина С.И. Ролевой конфликт и его диагностика в деятельности руководителя.
3. Ерина С.И., Кузьмин Е.С. Изучение руководителя на производстве. Ярославль, 1984 г.
4. Митина А.М. Зарубежные Исследования учебной мотивации взрослых.// Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14 ПСИХОЛОГИЯ, 2004, №2, с. 56-65
- 5.Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 1998-464 с.
6. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М.: Педагогика, 1984.г

С.В. Морозова, И.П. Суоми

Изучение проявлений феномена толерантности у студентов

Слово «толерантность» стало очень употребительным в последнее время, даже модным. Говорит ли это о том, что большая часть нашего общества вдруг стала более толерантной и ориентируется в своей повседневной жизни на данный принцип?

В данной работе нами была поставлена задача изучить особенности феномена толерантности, в том числе, рассмотреть половые различия в его проявлениях у студентов с различной профессиональной направленностью.

Эта тема является актуальной для студентов, потому что молодежь по своей природе часто склонна к максимализму, конфронтации или даже нигилизму. Кроме того, сама молодежная, студенческая среда, является очень неоднородной по социальным, культурным, национальным и другим параметрам. Поэтому часто именно в студенческие годы молодые люди впервые осознают необходимость реализации принципов толерантности, т.к. становятся полноправными членами общества.

Изучением толерантности наиболее глубоко стали заниматься только сейчас, поскольку политическая обстановка в мире сделала необходимым изучение проблемы толерантности как основного принципа взаимоотношений людей. Терпимость к другому человеку, нации или культуре, различающимся по своим ценностям и стилю жизни, является одной из предпосылок гармонии в современном мире.

В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единению или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы, готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей [2].

Психологические аспекты толерантности мало исследованы и отношение к ним в отечественной литературе неоднозначно. Такие современные ученые-психологи как А.Г. Асмолов, М.С. Мириманова, Ю.П. Поваренков и др. в настоящее время изучают данную проблему, подчеркивая различные ее стороны.

Так А.Г. Асмолов выделяет три основных аспекта толерантности: один связывает данное понятие с *устойчивостью*, выносливостью, другой – с *терпимостью*, третий – с допуском, допустимостью, *допустимым отклонением*. М.С. Мириманова раскрыла четвертый аспект толерантности, связанный с *воспитанием*, воспитанностью и который не менее важен, чем три предыдущих и тоже заслуживает внимания [3]. Ю.П. Поваренков, изучая толерантность как профессионально важное качество учителя, рассматривает толерантность в двух смыслах: во-первых, как о терпимости к другим (социально-психологическая толерантность); во-вторых, как об устойчивости неблагоприятным внешним и внутренним факторам жизнедеятельности (психологическая толерантность). Автор, исследуя психологическую толерантность, обращая внимание на то, что психологическая толерантность по происхождению является неоднородной, – в одних случаях она достигается за счет снижения чувствительности к неблагоприятным факторам (пассивная), в других – за счет выработки особых приемов и способов деятельности (активная). Следовательно, отмечает автор, толерантность необходимо целенаправленно формировать [5].

Таким образом, *социально-педагогическая цель формирования толерантности* – развитие способности признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий на основе уверенности своих позиций, в рамках универсальных прав и свобод личности, и при этом развитие независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях. Чтобы решать эту задачу, необходимо знать уровень развития толерантности у современной молодежи. Все выше сказанное и определило наш интерес к исследованию особенностей проявлений толерантности у студентов.

В исследовании участвовали студенты 3-го курса автотракторного (АТ) и архитектурно-строительного (АС) факультетов ЮУрГУ, а также студенты 3-го курса (ГМУ-III) специальности «Государственное и муниципальное управление» Академии госслужбы (39 человек) в возрасте 19-20 лет. Особенность выборки студентов АТ-факультета в том, что из 209 обследуемых было всего 15 девушек, влияние которых на остальную массу студентов очень незначительно. Таким образом,

результаты тестирования на данном факультете отражают мужской тип проявлений толерантности. Выборка студентов АС-факультета в количестве 105 человек состояла из 63 девушек и 42 юношей, поэтому в данном случае имело смысл рассмотреть половые различия в проявлениях толерантности.

В нашей работе мы использовали «Тест коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) и тест «Степень выраженности эмпатических способностей» (В.В. Бойко) [1].

«Тест коммуникативной толерантности» определяет степень толерантности диагностируемого в различных ситуациях взаимодействия с другими людьми (9 ситуаций), и, соответственно, имеет 9 показателей.

Согласно данным исследования, большинство показателей находятся на среднем уровне (от 5 до 10 баллов), в том числе, и общий балл коммуникативной толерантности (от 45 до 90 баллов). Тем не менее, есть определенные сходства и различия в особенностях ответов студентов разных факультетов, юношей и девушек. Общее проявляется в том, что все студенты наиболее категоричны или консервативны в оценках людей (ситуация 3). В других ситуациях различия являются более значимыми. Так, например, в ситуации 5 наименее толерантно себя проявляют девушки различных факультетов: они стремятся переделывать или перевоспитывать партнера. В то же время наиболее терпимыми во всех других ситуациях являются также девушки АТ- и АС-факультетов в сравнении с юношами АТ- и АС-факультетов. Девушки-студентки ГМУ-III в ряде ситуаций (1, 6, 7) также менее толерантны, чем их одноклассники: девушки стремятся перевоспитать партнёра, не умеют прощать ошибки, сглаживать неприятные чувства по отношению к другим людям. Это может свидетельствовать о том, что *половые* различия в проявлении толерантности имеют место.

Это подтверждает и более углубленный анализ показателей данного теста. В исследуемых группах АС-факультета довольно большую часть имеющих высокий уровень коммуникативной толерантности составляют юноши (39%), тогда как «толерантных» девушек – 33% от выборки, а это несколько меньше, чем юношей. Аналогично, в результате исследования студентов ГМУ-III оказалось, что толерантных юношей больше (50%), чем девушек (лишь 25%).

На АТ-факультете в целом процент таких студентов намного меньше (18%), здесь в этом направлении тон задают девушки. В то же время нужно отметить, что 6 девушек с высоким уровнем коммуникативной толерантности являются представителями специальности, связанной с управлением на транспорте. Поэтому они изначально планируют и предрасположены к активному взаимодействию с различными людьми. В данном случае имеются половые различия, но на проявления толерантности также оказывают влияние и другие факторы, в частности, профессиональная направленность. Можно предположить, что многие юноши АС-факультета имеют более тонкое восприятие и большую чувствительность, а также и большую склонность к абстрактному и художественному мышлению и к творческим проявлениям в деятельности. В то же время, известно, что юноши АТ-факультета имеют ярко выраженную техническую направленность и, в основном, взаимодействуют в своей профессиональной деятельности с представителями мужского пола, что предполагает достаточно жесткий стиль общения. Девушки АС- и ГМУ-III факультетов, как и многие современные девушки, стремятся к самоутверждению, в том числе и в карьере, поэтому осваивают некоторые формы поведения, которые более свойственны мужчинам, так как хотят превзойти мужчин в профессиональной или других сферах жизни. Интолерантность девушек характеризуется категоричностью, повышенной эмоциональностью, несдержанностью, прагматичностью, амбициозностью.

Для того, чтобы изучить другие аспекты толерантности, мы использовали тест В.В. Бойко «Степень выраженности эмпатических способностей». Результаты данного теста указывают на те же тенденции, которые были отмечены и в предыдущем тесте. Все показатели для юношей соответствуют заниженному или низкому уровню выраженности эмпатии, а наиболее высокие показатели у девушек различных факультетов. Юноши различных факультетов имеют близкие показатели, хотя у студентов АТ-факультета они находятся на более низком уровне. Налицо половые различия в проявлениях эмпатии. Можно предположить, что более высокий уровень эмпатических способностей у девушек соответствует их женской природе, а именно: эмоциональности и чувствительности.

Дальнейшее обсуждение результатов тестирования со студентами показало, что многие студенты считают, что нет смысла повышать уровень толерантности. Это, по их мнению, может быть проявлением слабости и привести к зависимости от других людей. Это упрощенное понимание толерантности может свидетельствовать с одной стороны о непонимании сущности этого феномена, а с другой – о недостаточно зрелом уровне развития личности студентов.

Итак, в результате данного исследования может быть сделан общий вывод о том, что большая

часть студентов имеет средний уровень коммуникативной толерантности и заниженный уровень выраженности эмпатии. Толерантность как сложное явление отражает уровень развития личности в целом, имеет ярко выраженные половые различия и связана с профессиональной направленностью личности.

Выбор профессии всегда в определенной степени связан с общей направленностью личности, ее интересами и мировоззрением, хотя сама личность этого может до конца не осознавать. Поэтому взаимосвязь толерантности с профессиональной направленностью личности можно продолжать изучать; в нашей работе были сделаны первые шаги в этом направлении.

Толерантность как результат развития и саморазвития – собственный выбор и позиция, способствующие принятию другого и сохранению внутреннего равновесия системы (индивида и общества). Толерантная личность отличается психологической устойчивостью и ответственностью. Для того, чтобы чувствовать себя хозяином собственной судьбы, стремиться к успеху, к определенному уровню достижений, необходимо осознавать и развивать самого себя, свою внутреннюю устойчивость и быть одновременно толерантным к другим. Поэтому для современного специалиста любой профессии проявления толерантности постепенно становятся все более профессионально важными, и их необходимо изучать и формировать.

Литература

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н., Социально-психологический климат коллектива и личность.– М.: Мысль, 1983–68 с.
2. Декларация принципов толерантности //Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: Изд-во МГУ, 2001.–С. 12-18.
3. Мириманова М.С. Толерантность и идентичность как ориентиры развития. Ежегодник российского психологического общества: Материалы III всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003: Том V – СПб.: Изд-во С-Петерб. Ун-та, 2003, с. 405-408
4. Олпорт Г. Природа предубеждения //Век толерантности: Научно-публицистический вестник. № 5. – М.: Изд-во МГУ, 2003.–С. 25-32.
5. Поваренков Ю.П. Толерантность как профессионально важное качество учителя. Социальный психолог. Выпуск №2 (6), –Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2003, с.93-97.
6. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. – М.: Изд-во Ось-89, 2004–80с.

О.В. Московцева

Некоторые проблемы теории и практики в образовании взрослых

Анализ теории и методов в психологии, позволяющих качественно осуществлять процесс образования взрослых позволил выявить некоторые противоречия.

Образование взрослых играет огромную роль в современном обществе. По определению ученых, политиков, оно должно содействовать принятию позиции: постиндустриальное гражданское общество предоставляет человеку свободу развития и самореализации, а сам человек – « современная личность» - может содействовать движению к этому обществу.

В связи с этим, важной социально-психологической функцией образования сегодня является помощь человеку в развитии собственного потенциала, способности ориентироваться в жизни, осмысленно реагировать на постоянные изменения в мире, осваивать новые нормы общественной и гражданской жизни в динамично меняющемся обществе. Образование не просто вооружает человека знаниями, оно формирует внутреннюю субъектную сущность человека, помогая достичь ее высшего уровня активности. Являясь механизмом, способствующим пониманию бытия, образование выявляет новые смыслы жизни человека в мире.

Обозначенная роль образования взрослых предъявляет определенные требования к преподавателям - андрагогам, психологам, консультантам, осуществляющим этот процесс.

И здесь возникает **первая проблема**: роль и цели образования взрослых определены, а один из ведущих образовательных субъектов, реализующий эти цели, преподаватель - не подготовлен. В настоящее время в системе постдипломного образования осуществляют образовательный процесс 80 % преподавателей высшей школы, не учитывающих и не знающих специфику взрослого человека как субъекта образовательной деятельности.

Далее, анализ теоретико – методологических ресурсов образования взрослых позволяет, с одной стороны, сделать вывод, что они разработаны.

Так, в психологической науке определено понятие «взрослый», которое обозначает следующее:

Взрослый человек — это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения. (С.И. Змеев)

Таким образом, можно сказать, что взрослый - это зрелый человек и главным признаком взрослости человека как **социально-психологической зрелости** является переход на внутренний контроль всех своих жизненных проявлений, связывающих его с культурой социума.

Психологическая зрелость, по мнению Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, включает в себя такие атрибуты, как:

- способность к самостоятельному прогнозированию своего поведения в любых жизненных ситуациях;
- способность к мобилизации себя на выполнение принятого самим собой решения о действии;
- способность к самостоятельному отслеживанию хода выполнения собственных действий и их результатов;
- способность к проявлению оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания личности и объективной оценки своих действий, мыслей, поступков;
- способность "извлекать уроки" из собственного поведения в различных ситуациях;
- способность к эмоционально зрелому поведению.

Социальная зрелость предполагает, наряду с внутренним принятием определенных социально значимых нравственных, эстетических и других критериев, принятие определенных прав и обязанностей, делегируемых социумом индивиду.

Наряду с этим, обозначена современная образовательная парадигма, в рамках которой необходимо осуществлять процесс обучения взрослых, в частности. Это **-личностно-ориентированная, гуманистическо-сотворческая** – открывающая проблемность и смыслы окружающих человека реальностях, создающая условия свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям, создающая условия сотворческого общения субъектов обучения для постановки и решения сущностно важных вопросов бытия, культивирующая всевозможные формы активности субъектов обучения (Н. В. Клюева, С.Л. Братченко), **мировоззренческая** – позволяющая погрузиться в проблемы взаимоотношения человека с природой и обществом, его социализации в огромном мире новой цивилизации, задающая ориентиры ментальности и миропонимания человека (И.П. Смирнов, М. Арутюнян) образовательная парадигма.

Реализация данной парадигмы предполагает использование различных методологических подходов, учитывающих социально-психологические особенности взрослых как субъектов обучения. Такие подходы разработаны и применяются на практике: андрагогический, деятельностный, проектный, компетентностный.

Существующие подходы к образованию взрослых определили **основные принципы**, на которых должна строиться эффективная система дополнительного профессионального образования (А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, Н.В. Клюева, И.А. Колесникова). Это принципы проблемности; активности личности; интеграции теории, практики и обучения; самостоятельной организации обучающимися процесса своего обучения; уникальности обучающегося; совместной деятельности по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения; опоры на опыт обучающегося; гуманистических ценностей и позитивного подхода (опора на ресурсы слушателей, а не на их ограничения); развития образовательных потребностей; системности обучения; контекстности обучения; исследования действием и обучения в деятельности; технологичности; актуализации результатов обучения.

Описанные выше теоретико-методологические основания дополнительного профессионального образования теоретически делают возможным достижение основного результата, который, по мнению Л.И. Анцыферовой, Ю.Н. Кулоткина Г.С. Сухобской, заключается в социально-психологическом эффекте образования взрослых - эффекте становления, продвижения и развития человека.

Итак, предположим, что специалисты, организующие обучение взрослых на практике, хорошо понимают роль и смысл образования в современной социально-экономической ситуации и владеют рассмотренными теоретико-методологическими ресурсами, необходимыми для достижения социально-психологического эффекта образовательной деятельности.

И тогда на практике возникает **вторая проблема**: вся описанная выше методология работает эффективно, если перед нами «идеальный» взрослый, т.е. описанный в теории. Сегодня недостаточно разработан практический инструментарий для реализации гуманистическо-сотворческой парадигмы с «реальным» взрослым как субъектом обучения – недостаточно, а часто вообще психологически и социально не зрелым.

Авторы Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.А. Колесникова, С.И. Змеев и наблюдения из собственной практической деятельности дают возможность определить сегодня социально-психологические особенности взрослого – участника образовательного процесса :

- не готовность осознавать факт своей некомпетентности;
- не сформированность навыков обучения и самообразования, новой стратегии работы с информацией в сегодняшней ситуации;
- страх перед взятой на себя ответственностью за учебу: привычка к стабильному, устоявшемуся положению вещей вступает в противоречие с неизбежными грядущими изменениями, сомнения в своих способностях к обучению;
- не желание оказаться в позиции ученика, особенно у взрослых, занимающихся управленческой деятельностью;
- специфика взаимоотношений новых знаний и имеющихся в опыте взрослого человека. Новые знания и умения, которые осваивает взрослый человек, автоматически не замещают старые и входят с ними в достаточно сложные отношения. Во многих случаях новое сначала не принимается взрослым человеком, идет мощная "психологическая защита" ("не нужно", "не так", "трудно" и т.п.);
- не желание изменять собственные социальные установки, позиции;
- отсутствие востребованности нового уровня образованности со стороны социума или его избыточность для профессионального статуса зачастую делает для взрослого человека бессмысленным продолжение (наращивание) своего образования;
- несформированность установки на необходимость для современного человека пожизненного образования.

Осуществление процесса профессиональной переподготовки специалистов сферы культуры на практике сделало возможным теоретические выводы подтвердить результатами эмпирических исследований, которые выявили следующие **особенности слушателя** (специалиста сферы культуры) **как субъекта образовательной деятельности**:

1) Проявление у большинства слушателей бюджетного менталитета – такой формы мыслительной деятельности, которая связана с нежеланием осознавать изменения, происходящие в реальной жизни, ожиданием продолжения государственного протекционизма и финансирования, отсутствием мотивов на формирование в себе ценности самостоятельности, самоорганизации, творческого и инновационного подхода к профессиональной деятельности, социальной зрелости.

2) Руководители высшего звена (заведующие отделами культуры муниципальных районов, их заместители) и директора школ искусств демонстрируют низкую мотивацию обучения. Это можно объяснить теми психологическими трудностями, с которыми сталкивается взрослый обучающийся, о которых говорилось выше. Но основная проблема, на наш взгляд, заключается в преобладании у руководителей сферы культуры того же бюджетного менталитета и, как следствие, отсутствие ясного представления о том, какие изменения они хотели бы видеть в своей деятельности, и о своих образовательных потребностях.

3) Следующая особенность напрямую связана с предыдущей. Находясь в ином информационном пространстве, руководители, которые теперь находятся в роли работодателя, не могут понять и оценить деятельность специалистов, прошедших обучение, внедряющих новые знания в свою профессиональную деятельность и деятельность учреждения в целом. Руководители не разрабатывают и не внедряют механизмы морального и материального стимулирования, тем самым не формируют мотивацию на дальнейшее повышение квалификации.

Таким образом, наш анализ выявил несколько направлений исследовательской деятельности в повышении качества обучения взрослых:

1. Разработка системы подготовки преподавателей постдипломного образования, включающей в себя специальные компетенции, позволяющие безошибочно определять свою позицию в процессе обучения взрослых.

2. Исследование «реального» взрослого как субъекта обучения.
3. Дальнейшая разработка теоретико–методологических основ и практических приемов, методов, технологий, позволяющих системно и качественно осуществлять процесс обучения взрослых.

О. Мошенская, В.В.Козлов

Интегративный подход и психолого-педагогическое сопровождение.

Схема психолого-педагогического сопровождения автором представлена в общем виде. Разработана общая система работы психолога, указаны примерные схемы действий психолога. Идея сопровождения никак не ограничивает способы решения проблем школьной психологической службой, возможные подходы к решению школьных проблем. Считаем в рамках идеи сопровождения особенно актуальным обращение к интегративному подходу при решении проблем в обучении младших школьников как к гибкому и разностороннему. С нашей точки зрения интегративный подход к решению трудностей в обучении не противоречит идее психолого-педагогического сопровождения. Напротив, в определенных трудных ситуациях, когда для психолога недостаточны привычные средства работы, придет на помощь интегративный подход, который предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые наиболее продуктивно работают с конкретной психологической проблемой.

При решении проблем отставания в обучении в концепции работы школьного психолога, использующего в работе стратегию психолого-педагогическое сопровождение, интегративный подход будет эффективным средством решения проблем. Интегративная психология предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Потому как «в интегративной модели личность и группы рассматриваются как сложные, открытые, многокомпонентные системы, способные поддерживать гомеостазис, целесообразное взаимодействие со средой, способных к адаптации, саморазвитию и генерированию новых структур и подсистем в соответствии со сложившейся ситуацией и новыми условиями для существования» (проф. В.В. Козлов).

Согласно интегративному подходу в психологии, человечество подобно живому организму, органы, ткани и клетки которого имеют смысл только в их отношении к целому. В самом широком смысле предметом интегративной психологии является процесс самораскрытия, самодвижения, саморазвития, самораспаковывания индивидуального свободного сознания в континууме времени-пространства.

ОТЛИЧИЕ ВО ВЗГЛЯДАХ

Интегративный подход предусматривает целостное видение психологом системы «ученик – учитель – родитель – значимые взрослые».

Психологическая служба является скорее вспомогательной инстанцией в школе. При возникновении трудностей в обучении ребенка психолог становится в позицию психолога-консультанта. Ребенок, соответственно, становится его клиентом. А взрослые и дети, каким-то образом взаимодействующие со школьником, также становятся в клиент-терапевтические отношения с психологом школы, потому как причиной возникновения трудностей ученика могут быть совершенно непредсказуемые ситуации (как отношения в паре «ученик-учитель», так и отношения в паре «родитель – учитель», «ученик - родитель», «ученик-ученик»). Говорить о позиции «всеобщего психотерапевта» здесь не приходится, потому как такая позиция сама по себе абсурдна. Клиентом психолога становится человек по собственной воле, собственному желанию, а позиция «всеобщего психотерапевта» имеет на себе отпечаток насильственности, искусственности. Не будет излишним добавление, что возникают ситуации, где психологи сталкиваются с нежеланием родителей или учителей видеть проблемную ситуацию, разрешать ее. Однако здесь как бы то ни было, клиентом

(имеются ввиду субъект - субъектные отношения «Я -Ты», а не «Я - Тебе») выступает школьник, а потому психолог имеет вариативные возможности решать проблему. В ситуации, когда сам ребенок младшего школьного возраста не желает работать с психологом, также есть выход: у психолога в арсенале достаточно средств, чтобы помочь школьнику (в том числе и психотерапевтические техники). Кроме того, психолог сам в каждой конкретной ситуации определяет, стоит ли ему ограничиваться при работе с семьей школьника только детско-родительскими отношениями или, при желании родителя, конечно, идти дальше, выбирая необходимые средства в работе с родителем как с клиентом. Тем более, что не для кого не секрет, что многие проблемы ребенка связаны с детскими или взрослыми проблемами его родителя. Вопрос здесь будет стоять только в компетентности психолога. Психолог, имеющий определенную специализацию, будет способен помочь родителю учащегося школы, тем самым, помогая ребенку. Если же уровень подготовки психолога не позволяет ему решать подобные вопросы, у него есть возможность направить семью, родителя, ребенка к другому специалисту.

Считаем, что проблема трудностей в обучении порой не считается важной в массовой школе. Часто можно встретить позицию ухода от проблемы, стремление подменить настоящую работу с трудностями разговорами о том, что трудности временные и с возрастом исчезнут. Отсутствуют попытки диагностировать корни текущих трудностей. Снимается симптоматика школьных трудностей, которые в критических условиях возникают вновь. Здесь важным становится целостный взгляд на проблему не по заостренной схеме, а гибкая система взаимодействий психолога-терапевта с участниками проблемной ситуации.

Кроме того, решение о необходимости решения проблемы, на наш взгляд, психолог принимает в каждом конкретном случае сам, в зависимости от своей системы ценностей (психолог может направить свое внимание в конкретной ситуации на актуальную проблему, но оставить без внимания то, что запланировано прежде, если это не требует срочного решения). Вопрос важности и срочности каждый специалист решает сам, согласуя свои действия с администрацией образовательного учреждения. И не стоит внимания то, как будет решать проблему времени, сил, приоритетов каждый конкретный психолог.

Марк Нажель

ИЗМЕРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ

Роль самоэффективности в развитии профессиональных компетенций

Для большинства людей, как во Франции, так и в других странах, профессиональная деятельность занимает большое место в жизни. Профессиональный успех является обычно основой личного благополучия и гармоничных взаимоотношений с близкими и способствует развитию профессиональных и непрофессиональных отношений. Поэтому обучение специалиста его профессиональной роли должно стать предметом пристального внимания. Высшее профессиональное образование ставит перед собой задачу развития компетенций будущих профессионалов высокого уровня, и эта перспектива сегодня все более принимается университетским образованием, которое уже не ограничивается тем, что дает только академические по своей природе знания.

В области здравоохранения качество получаемого пациентами лечения напрямую зависит от системы управления лечебными учреждениями и, в частности, от организации медицинского обслуживания. Заведующие отделениями медицинских учреждений, в подчинении которых могут находиться более тысячи человек среднего и младшего медперсонала в крупных больничных комплексах, должны обладать очень высокими компетенциями в сфере управления, сопровождающимися чувством удовлетворения от работы. Их профессиональный уровень должен признаваться как дирекцией медицинского учреждения, так и коллективом сотрудников.

Поскольку Государственный Институт Здравоохранения (ENSP) готовит директоров и руководителей среднего звена для государственных медицинских учреждений Франции, мы следим за освоением профессиональной роли и развитием компетенций таких руководителей.

Мы констатируем, что заведующие отделениями, конечно, получают свою специализацию в ENSP, но они обучаются также и в ходе осуществления ими своей профессиональной деятельности.

Они не ждут всего только от учебного процесса, а сами стремятся овладеть профессиональными навыками в процессе своей деятельности. Обучение не может быть результатом исключительно действий преподавателей, даже в социоконструктивистской перспективе обучения (Л.Выготский, 1997), получение профессиональных компетенций является также результатом самообразования обучающегося, то есть самоуправления процессом обучения и двойного действия мотивации и саморегуляции. При составлении индивидуальной программы самообразования руководители отделений медицинских учреждений показывают более высокий уровень ответственности, чем другие специалисты сферы здравоохранения (П.Каррэ, А.Муазан, 2002). Поэтому мы задались вопросом об уровне ощущения личной эффективности работы, который развивают такие слушатели, и о педагогических процессах, которые помогли бы еще более его повысить.

Наше исследование базируется на социокогнитивной теории и на ее основном концепте - самоэффективности: «Восприятие самоэффективности связано с верой людей в их способность действовать таким образом, чтобы управлять событиями, влияющими на их существование. Вера в эффективность формирует основу для способности человеческого вмешательства. Если люди не верят, что они могут получить желаемый результат от своих действий, у них не остается причин для действия и для противостояния трудностям» (А.Бандура, 2002). Перед лицом альтернативы, например, углубляться или нет в обучение, низкий уровень ощущения личной эффективности может вызвать уход от ситуаций, которые обнаружили бы возможную некомпетентность. И наоборот, самоэффективность высокого уровня приводит к постановке более амбициозных целей и позволяет выбрать программу обучения с более высокими требованиями, которая при этом оказывается вполне выполнимой. Таким образом, не только цели оказываются более высокими, но упорство в процессе обучения и противостояние неудачам показывают у обучающихся более высокий уровень сопротивляемости перед лицом неожиданностей и трудностей (Д.Десмет, 1999). Высокий уровень самоэффективности не только приводит к постановке высоких целей, но и способствует саморегуляции учебного процесса. Чем больше упорства мы проявляем, тем более мы оказываемся способны выстраивать эффективную стратегию обучения.

Таким образом, самоэффективность - это главная переменная процесса обучения. Лучших результатов достигают те обучающиеся, которые ставят перед собой больше задач или задачи более амбициозные, кто использует больше стратегий для образования. Они внимательно следят за развитием процесса их обучения и оптимизируют свои усилия, чтобы достичь желаемых результатов (Б.Циммерман, 2000). Конативные и метакогнитивные величины процесса обучения, подкрепленные чувством личной эффективности, выступают как составляющие элементы этого процесса в совокупности с другими условиями, сопровождающими акт обучения во всех ситуациях (П.Карре, 2005).

Так, обучающийся, самостоятельно управляющий процессом своего обучения и обладающий самоэффективностью высокого уровня, более полно использует предоставляемые ему ситуации обучения. Тем не менее, подготовка кадров должна позволить рефлексивное обращение к профессиональной деятельности и способствовать процессам концептуализации действия (П.Пастре, 2005а). Вот почему анализ деятельности, а не получение академических знаний (П.Пастре Дир., 2005), должен стать центром педагогической инженерии. На самом деле, построение ситуаций решения проблем стимулирует построение схем (Г.Вергно, М.Рекопе, 2000), необходимых для эффективных профессиональных действий.

Высокий уровень самоэффективности руководителей отделений

Мы измерили уровень самоэффективности на отделениях профессиональной подготовки ENSP при помощи шкалы самоэффективности (А.Фольяфан, Т.Мейер, 2003), состоящей из десяти положительно ориентированных единиц, оценивающих особенности поведения в профессиональной среде и предполагающих ответы типа: совершенно согласен, скорее согласен, не совсем согласен, совершенно не согласен. Максимальный результат - 40 баллов. Мы собрали 697 заполненных анкет, что составило примерно 80 % всех слушателей.

Почти каждый второй (47,2%) респондент набрал общий счет от 25 до 30 баллов, а 83 % опрошенных показали от 25 до 35 баллов, то есть четверть от общего количества баллов данной шкалы. Средний счет составил 29,12 баллов.

Среди 210 заведующих отделениями средний счет оказался значительно выше и составил 30,71 баллов.

Распределение баллов оценки самоэффективности по всей шкале (диаграмма)

Представители больничных направлений: заведующие отделениями, директора больниц, за исключением директоров общественно-медицинских учреждений, показывают более высокие результаты, чем представители должностей государственного аппарата: инспектора санитарных и социальных служб, инженеры медицинского строительства, медицинские кадры в государственном образовании, медицинские инспектора общественного здравоохранения, территориальные инспектора и медики по охране труда. Тип занимаемой должности предположительно является определяющим: "принимающие решения" показывают более высокий балл, чем те, кто выполняет функции "советника". На самом деле, наблюдается расхождение между директорами и управленцами (директорами больниц, заведующими отделениями), имеющими в своем распоряжении больше средств для контроля за исполнением своих решений, с одной стороны, и "экспертами" и "общественными регулировщиками", не всегда имеющими возможность добиться признания результатов проводимых ими экспертиз как на месте, так и в министерстве, с другой стороны.

Результаты опроса руководителей по сравнению с остальными опрошенным (диаграмма).

Мы констатировали, что переменные пола и возраста независимы от переменной самооффективности. То же самое касается и переменной уровня диплома. Самооффективность оказывается, таким образом, практически не зависящей от социо-демографических переменных. Она обладает своей собственной динамикой, связанной с принадлежностью к тому или иному направлению профессиональной подготовки.

Анализ деятельности как фактор повышения уровня самооффективности.

Помимо измерения уровня самооффективности, следует изучить отношения, которые могут складываться между отдельными характеристиками создания когнитивной и оперативной моделей в процессе анализа деятельности (П.Пастре, 2005б) и самооффективности как системы управления поведением. Самооффективность оказывается таким образом дважды в центре системы управления деятельностью: во-первых, в сочетании с критическими схемами, она позволяет субъекту заново определить задачу, во-вторых, она усиливает результаты концептуализации действия. Следовательно, решающий элемент основывается на операциях по управлению действием (П.И.Гальперин, 1980), которые определяются уровнем самооффективности.

Поскольку самооффективность может развиваться субъектом в специфических условиях, выскажем предположение о возможности работы над отдельным фактором: последовательный анализ деятельности, проведенный субъектом, может быть использован для построения и усиления его самооффективности. Концептуализация действия, поскольку она является процессом когнитивного и оперативного генезиса, должна усиливать систему веры субъекта в свою способность действовать эффективно в условиях профессиональной ситуации. По мере того, как субъект осознает процесс своего научения, усиление своей способности воспринимать информацию, действовать и контролировать свои действия, он развивает свою самооффективность как систему управления своим действием.

По условиям эксперимента анкета по измерению самооффективности заполнялась дважды: первый раз - в первые дни курса подготовки, второй раз - перед началом практики, которая включает первый период обучения в ENSP, состоящий из 9 недель. Второе тестирование было организовано сразу после фазы анализа деятельности по принятию решений в управлении, проведенной для 18 слушателей тестируемой группы, что составило одну четверть выпуска 2007 года. Остальные три четверти составили контрольную группу.

Анализ деятельности состоит в простом самосопоставлении индивидуального текста анализа решений, в перекрестном самосопоставлении между двумя заведующими отделениями и в коллективном самосопоставлении, которое подводит окончательный итог исследованию.

По истечении фазы анализа деятельности обе группы увеличили свой средний балл, но тестируемая группа увеличила его в 2,6 раза больше по сравнению с контрольной группой. И если применение курсов подготовки действительно способствовало улучшению восприятия уровня компетенции для всего выпуска DS 2007, то тестируемая группа показала еще более высокий балл благодаря проведенному анализу деятельности.

Распределение баллов в тестируемой группе по классам показывает, что пропорционально возросли результаты у классов, набравших 30 баллов и более. В контрольной группе увеличение среднего балла сопровождается другим распределением, намного менее регулярным. Классы с 30 баллами и более увеличивают свой результат неодинаково.

Эволюция результатов самооффективности в тестируемой группе (диаграмма)

В тестируемой группе оказались слушатели с самыми высокими и с самыми низкими результатами, что не делает из нее показательного образца, а виды динамики построения самооффективности работы не могут быть в достаточной степени сравнимы. Разумеется, основной целью было изучить влияние анализа деятельности на развитие самооффективности. С этой точки зрения, можно сделать вывод о результатах положительных, но весьма различающихся в зависимости от начального уровня показателей самооффективности.

С учетом продолжения изучения и проведения дополнительных исследований, эмпирический механизм уже сейчас показывает, что исследуемые, имеющие низкие результаты, получают больший эффект от анализа деятельности, поскольку знают, что их результаты не будут улучшаться сами по себе по мере прохождения ими курса подготовки. Но и здесь необходим минимальный уровень самооффективности для того, чтобы некоторые слушатели могли его повысить.

Анализ деятельности для тех, у кого самые низкие показатели, представляется поистине удобным случаем для включения их в процесс переподготовки, а также для создания динамики развития компетенций на курсах подготовки заведующих отделениями больниц и на других курсах высшего профессионального образования.

Библиография

- BANDURA A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- CARRE P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- CARRE P., MOISAN A. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan.
- DESMETTE D. (1999). "Le sentiment d'efficacité personnelle : une ressource à développer ? Une analyse en formation d'adultes", in DEPOVER C., NOEL B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck.
- FOLLENFANT A., MEYER T. (2003). "Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires." in CARRE P., CHARBONNIER O. (Dir.), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan.
- GALPERINE P.I. (1980). "Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts ", in TALYZINA N.F., *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- PASTRÉ P. (2005a). "Genèse et identité", in RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.*, Toulouse, Octarès.
- PASTRÉ P. (2005b). "La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action", in RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.*, Toulouse, Octarès.
- PASTRÉ P. Dir. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse, Octarès.
- VERGNAUD G., RÉCOPÉ M. (2000). "De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui." *Psychologie française*, n° 45 - 1 (La Société française de psychologie a cent ans).
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.
- ZIMMERMAN B. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck.

Е.А.Ободкова

Деловой имидж – атрибут современного человека.

Каждый день несет нам новые возможности, новую информацию, новые задачи. Мир предъявляет высокие требования к человеку во всех отношениях (работа, семья и пр.). Успех в решении вопросов, формируемых жизнью, зависит кроме прочих причин от привлекательности человека для других.

Многие люди от природы обладают привлекательным имиджем, наделены обаянием, а некоторым стоит работать над собой, самим формировать желаемый образ. При прочих равных

условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают позитивное эмоциональное отношение, и, наоборот, труднее принимают (и нередко отвергают) позицию человека, к которому испытывают негативное эмоциональное отношение.

Обретение привлекательного имиджа не самоцель, однако, овладение им – весьма серьезная личностная и профессиональная задача. От имиджа во многом зависит желание сотрудничать с человеком, фирмой и т. д. Привлекательный имидж является одним из факторов, определяющих деловой успех. Имидж – средство, с помощью которого можно манипулировать мнением, поведением других. Закладывая определенные характеристики в имидж объекта, мы воздействуем на человека или группу, воспринимающую объект имиджирования и рассчитываем на конкретное поведение по отношению к объекту.

Выделение понятия «деловой имидж» как вида имиджа неслучайно. Развитие экономики, общества провоцирует рост конкуренции как между организациями, так и людьми. Положительное первое впечатление о человеке (организации) может определить как исход сделки, так и увеличить вероятность заключения контракта. Таким образом, деловой имидж выступает регулятором процесса взаимодействия, позволяет позиционировать себя в социальной среде.

Деловой имидж – комплексное образование, складывающееся из многих составляющих. Для привлекательного имиджа важно все: и культура речи, и манера одеваться, и интерьер офиса и т. д. Исследования показывают, наиболее предпочитаемыми, позитивными свойствами возможного делового партнера являются – *компетентность, порядочность и надежность*. Именно эти качества обеспечивают главное в деловых отношениях – их предсказуемость, возможность опереться на партнера, уверенность в его обязательности. Эти качества высоко ценятся во всем мире, поскольку являются фундаментом незаменимого условия успешных, плодотворных деловых отношений – взаимного доверия.

Деловой имидж – целое, состоящее (по данным нашего исследования) из следующих элементов: 1) внешность, 2) профессиональная компетентность, 3) манера поведения, 4) речь, 5) имиджевое пространство.

Внешний вид (одежда, обувь, прическа и пр.) производит определенное впечатление на собеседника («встречают по одежке...»), а также регулирует поведение самого человека, управляет его настроением. Одежда определяет позы, движения, жесты и т. д. человека. Деловой имидж предполагает строгость, сдержанность, как в фасонах, так и цветах одежды, элементы внешнего образа должны гармонизировать. Современная тенденция гласит, что в деловых отношениях уместна и просто комфортная одежда, важно признание индивидуальности.

В 85 случаях из 100 люди формируют свое первое впечатление о человеке на основе внешности. Эксперименты (смысл которых заключался в следующем: отбирали фото красивых, некрасивых и обыкновенных людей; затем фото показывали испытуемым; просили сказать что-либо о внутреннем мире людей на фото) показывают, что красивые люди описываются как более уверенные, счастливые, уравновешенные, энергичные, духовно богатые и т. д. (эффект ореола), нежели менее красивые.

Профессиональная компетентность – как составляющая делового имиджа, предполагает владение необходимым количеством знаний, умений и навыков, определяющих сформированность профессиональной деятельности личности.

Манера поведения – целостный комплекс знаков, направленный на создание некоторого образа. Умение себя преподнести все чаще специально проектируется в интересах человека или фирмы с учетом особенностей профессиональной деятельности. Создание в глазах потенциального партнера образа уверенного в себе человека, умеющего вести себя в обществе, не вызывая своими поступками недоумения и пренебрежительного отношения, – одно из условий успеха в профессиональной деятельности. Деловое поведение предполагает: вежливость, естественность, тактичность, доброжелательность.

Культура речи – включает совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на собеседника с учетом конкретной обстановки, в соответствии с поставленной задачей. К элементам речи относятся: богатство (разнообразие) речи, чистота, выразительность, ясность, понятность, точность и правильность.

Существуют речевые приемы, позволяющие воздействовать на собеседника и достигать поставленные цели. Например, «комплимент» – необходимая часть делового общения, выражение с небольшим преувеличением положительных качеств человека, произнесение которых включает механизм внушения, вследствие чего человек пытается «дорастить» до тех качеств, которые подчеркиваются в комплименте. В деловом общении следует чаще делать комплименты, учитывая правила: комплимент должен содержать черты только положительные, без двойного смысла;

отраженное в комплименте качество должно содержать небольшое преувеличение; не делать комплимент тем качествам, от которых человек хочет избавиться; комплимент не должен содержать поучений, рекомендаций.

Имиджевое пространство – окружающие вещи, косвенно характеризующие нас как личность, как профессионала. Имиджевое пространство должно соответствовать представлениям об образе перспективного, успешного человека начиная с атрибутов имиджа (сумка, аксессуары, записная книжка, машина и пр.) и заканчивая рабочим местом (стол, кружка, компьютер и пр.).

Деловой имидж позволяет быть человеку, организации конкурентоспособным среди подобных, определяет «русло» поведения, общения, манипулирует и регулирует возможные решения собеседника. Деловой имидж – атрибут современного человека.

О.А. Овчинникова

К вопросу о коммуникативной компетентности медицинского работника.

Все чаще и чаще в научных источниках можно встретить рассуждения на тему угрозы отчуждения и дегуманизации медицины вследствие негативного воздействия научно-технического прогресса. Стремительное внедрение техники в медицину наряду с, безусловно, положительными моментами, возросшими возможностями направленного воздействия на здоровье человека, особенно диагностику и лечение, создали и обострили проблему посредника между медицинским работником и пациентом. Таким посредником оказались сотни, а то тысячи технических средств, приборов, лабораторных и других анализов, все более и более растущее число обследований с применением новейших технических средств. Такого рода процессы делают современную медицину все более дорогостоящей, менее доступной для многих людей, что создает целый «букет» морально-нравственных и этических проблем, но эта же ситуация связана с деформацией межличностных отношений медика и пациента, а это напрямую влияет на весь лечебный процесс. Сокращается и ослабевает непосредственный и главное, психологический контакт между медицинским работником и пациентом. Искажается один из главных принципов медицины – индивидуальный подход к пациенту. Не актуальным, в наши дни становится призыв великого Гиппократы – неторопливое и внимательное, мыслящее наблюдение за больным человеком. Пациент уходит из поля зрения и внимания медицинского работника как неповторимое, психосоматическое целое, как индивидуальная личность.

Необходимо преодолеть кризис отчуждения между медицинским работником и пациентом, вернуться к принципам индивидуализирующей, традиционной медицины и вспомнить наставления Гиппократы. В медицине, в отличие от других специальностей, человеческих дел и знаний, допустим лишь этический максимум, с позиции которого нужно быть и хорошим медиком и хорошим человеком. Коммуникативная культура в медицинской практике и непосредственный эмоциональный контакт с больным человеком – это необсуждаемые составляющие этического максимума.

В настоящее время в Российском образовании немало делается для его гуманизации. На первый план выходят идеи сосуществования, признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, совместного действия, уважения личности и т.д. Но наряду с гуманистическим подходом, набирает обороты компетентностный подход в образовании, стимулируемый государством для повышения качества российского образования. Наблюдаются изменения целей и результатов деятельности системы образования от усвоения основ наук к формированию практико-ориентированных компетентностей.

Компетентностный подход стал интенсивно развиваться в конце 90-х годов XX века и в первые года XXI века под воздействием влияния моделей образования в Западной Европе и США, в том числе, развернувшегося в конце 90 – х годов XX – века Болонского процесса.

Компетентностный подход подводит исследователей к осознанию невозможности и бессмысленности бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации. Ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека. Таким образом, компетентностный подход направлен на усиление практической ориентации системы образования. Под влиянием компетентностного подхода у

учащегося должна сформироваться способность к обучению, стремление к самопознанию и совершенствованию.

По мнению отечественных ученых в области компетентного подхода в образовании, (В.И.Байденко, И.А.Зимняя, И.М. Осмоловская, М.В.Рыжаков, А.В.Хуторский, М.А.Чошанов, С.Е.Шишов, В.Д. Шадриков и другие) существенное отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и эффективно реализует их в профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентности выпускника учебного заведения, а не усвоение «основ наук» - цель и результат деятельности образовательного учреждения. Как пишет И. Зимняя, ключевые компетентности являются результативно-целевой основой компетентного подхода образования.

В рамках компетентного подхода выделяют следующие понятия «компетентность» и «компетенция». Существует большой разницей в трактовке и разграничении понятий «компетентность» и «компетенция». Обобщение отечественных и зарубежных исследований, посвященных сущности компетентности, привело к следующему пониманию этого термина: компетентность – это интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях и различных сферах деятельности, на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной системой ценностей. Компетентность – это владение компетенцией. В свою очередь компетенция – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом, это круг профессиональных проблем, который он может решить.

Согласно Л.А.Долговой, под профессиональной компетентностью понимается – набор профессиональной значимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность трудовой деятельности в избранной сфере в конкретном социуме, а также способности и возможности осуществлять профессиональную деятельность на определенном уровне квалификации. В частности коммуникативная компетентность – это структурный компонент профессиональной компетентности, это формирование готовности и способности понимать другого человека и эффективно строить взаимодействие с людьми.

Согласно И.В. Зимаковой, коммуникативная компетентность, в частности среднего медицинского работника, - это знание норм и правил общения с различными слоями общества, эффективные взаимоотношения внутри медицинской среды. Это не просто обучение активной коммуникации, т.е. умение свободно вступать в диалог и поддерживать разговор с пациентом; логично и последовательно излагать свои мысли в ходе монолога, но и умение в процессе общения передавать свои мысли и чувства, уметь отражать в словах свое душевное состояние и отношение к происходящему, влиять посредством слова на эмоциональное состояние человека, а значит и на течение заболевания.

Формирование коммуникативной компетентности у студентов медицинских училищ – это актуальная задача, стоящая перед субъектами образовательного процесса, в частности в средних медицинских училищах. Это способ преодоления «машинизации» мышления медицинского работника и возвращение к главному принципу медицины – индивидуальный подход к пациенту.

Е.А. Ошмарина, С.И.Ерина **Психологические особенности парадоксального типа личности**

В настоящее время в мире происходят глубокие преобразования человека. Мы обращаем внимание на то, что сдвиги и изменения в обществе проявляются, скажем, в форме несоответствия интересов, потребностей, ценностных ориентаций и установок людей реально существующим общественным (экономическим, социальным, политическим, духовным и т.д.) отношениям. Поэтому вполне логично, что и в личности под влиянием внешних и внутренних факторов происходят кардинальные изменения, которые проявляются на всех трех уровнях познания (поведенческом, эмоциональном и когнитивном) и оценки, окружающих человека явлений и процессов.

В этих условиях значительный интерес представляет исследование тех элементов личности, которые знаменуют определенную его устойчивость. Этими характеристиками в значительной форме обладают стереотипы. Однако они сами проявляют себя достаточно своеобразно. С одной стороны,

возрастают влияния и значимость неких «схематизмов», которые нередко становятся смыслообразующим содержанием как индивидуального, так и группового сознания в целом. С другой стороны, появляются новые превращенные формы сознания, новые иррациональные проявления, в которых причудливым образом сочетаются позитивные и негативные ценностные установки. Именно взаимодействие этих двух тенденций рождает многоплановые парадоксальные ситуации и необходимость разобраться в роли и значимости стереотипов, процессе их возникновения и функционирования.

Данная проблематика практически не исследована современной наукой и является новой и злободневной для социальной психологии и современного общества в целом с его противоречивыми требованиями. В этом направлении было немало сделано ярославской психологической школой. Под руководством Ериной С.И. были проведены пилотажные исследования, которые четко показывали наличие подобной центральной «стержневой» характеристики личности, позволяющей урегулировать конфликтные ситуации, избавиться от внутренних противоречий личности.

Исследования проблемы парадоксальности личности позволяет обратить внимание на малоизвестные, спорные проблемы природы человека, его возможностей, выявить ряд специфических особенностей отношения личности к реальности.

Феномен парадоксальности личности или «сочетания несочетаемого» заключается в том, что в условиях рыночных экспериментов массовым стало уникальное явление, когда один и тот же человек, одни и те же люди одновременно придерживаются взаимоисключающих социальных ориентаций, одновременно исповедуют противоположные и противоречащие друг другу установки. Имеет ли это явление локальный во времени и пространстве характер, или оно порождено более глубокими причинами, чем это может показаться на первый взгляд?

Мы предполагаем, что существует определенная интегральная стержневая характеристика личности, проявляющаяся на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях и позволяющая устранять психологически противоречия. Она дает возможность решить проблему выбора не за счет принятия позиции какой-либо из конфликтующих сторон, позволяет не только идти на компромисс, а выработать некое третье интегральное решение, полностью удовлетворяющее все конфликтующие стороны и личностные параметры. Кроме того, мы считаем, что это не только определенная характеристика, а целый набор личностных параметров, которые представляют собой особый тип личности, именуемый «парадоксальный тип личности».

Цель наших исследований состоит в том, чтобы выявить тот ряд личностных характеристик, присущих парадоксальному типу, позволяющий урегулировать, «примерить» конфликтующие взгляды человека, внутреннюю противоречивость личности, принять некое третье решение, полностью удовлетворяющие противоречивые стороны, и, возможно выделить доминирующий параметр.

Объектом наших исследований является личность современного руководителя, т.к. в настоящее время важнейшими характеристиками личности современного российского руководителя являются ее внутренняя противоречивость, разорванность, подверженность неожиданным страхам и иллюзорным надеждам, малообъяснимым шараханьям, проявлениям инфантилизма.

Практическая значимость работы заключается в выявлении руководителей с парадоксальным типом личности. Это необходимо при профессиональном отборе служащих на руководящие позиции, корректировки существующих профессиограмм, аттестационных и учебных программ, а также психокоррекции ролевых конфликтов и противоречивости личности.

В своей работе помимо традиционным методик мы использовали контент-анализ психологических профилей руководителей с парадоксальным типом личности по материалам бизнес-журналов, деловых газет, Интернет-изданий.

В анализе использовались профили успешных бизнес-руководителей, менеджеров, предпринимателей, в возрасте от 26 до 50 лет, постоянно испытывающие ролевые конфликты, которых в работе приходится совмещать несовместимые условия, параметры работы, а также свои психологические особенности. Это руководители с парадоксальным типом личности, которые одновременно придерживаются взаимоисключающих социальных ориентаций. Параметр успешности определялся в соответствии с общественным мнением, размещенным в средствах массовой информации, на основе финансовых показателей и показателей известности компаний в которых они работают или владеют ими. Были проанализированы следующие журналы: «Секрет фирмы», «Профиль», «Лица года»; газеты: «Коммерсант», «Комсомольская правда», «Аргументы и факты»; интернет-издания: www.newscom.ru, www.utro.ru, www.dni.ru, www.sostav.ru. Было проанализировано

54 профиля успешных руководителей с парадоксальным типом личности. Каждый профиль анализировался как минимум по трем публикациям.

В результате исследования были выявлены такие психологические характеристики, присущие успешным руководителям, как активная социальная реализация, умение идти на компромисс, обязательность, широта мысли, осознание противоречивости ситуации и т.д.

В дополнение к проведенному контент-анализу был исследован ряд психологической литературы, описывающие исследования личностей, находящийся в противоречивых ситуациях, в условиях неопределенности, в ситуациях ролевого конфликта, а также литература, описывающая парадоксальный тип личности.

В результате проведенного двухуровневого контент-анализа все полученные психологических характеристики были структурированы нами и разделены на 4 блока качеств, в каждом из которых присутствуют некие доминирующие интегральные характеристики, позволяющие совмещать несовместимое, примерять противоположные установки и точки зрения, принимать третье интегрированное решение, удовлетворяющие все конфликтующие стороны. Таким образом, выделились следующие блоки качеств: блок организаторских качеств, блок эмоциональных качеств, коммуникативные качества, блок интеллектуальных качеств, блок парадоксальности.

На основе полученных данных контент-анализа, нами был разработан опросник на выявление парадоксального типа личности современного руководителя. Теоретической основой разработанной нами методикой служит теория парадоксального типа личности Ж.Т.Тощенко и теория ролевого конфликта С.И.Ериной. Методологической основой методики являются исследования С.И. Ериной в области диагностики личностных характеристик, а также поведения в условиях ролевого конфликта.

Структура опросника у каждого отдельного человека отражает вероятностную модель индивидуально-психологических свойств его личности и при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности. В данной методике с большей долей вероятности описывается реальное поведение личности в определенных жизненных ситуациях.

Форма опросника позволяет применять ее как экспресс-методику; во-вторых, при применении групповых тестовых методик субъективный фактор исследования сводится к минимуму, что позволяет повысить надежность тестирования. Данная методика, во-первых, проводится за более короткое время, что делает ее удобной для группового тестирования. Во-вторых, сами вопросы в этой форме составлены более обобщенно, чтобы испытуемый не мог дать "предполагаемый желательный ответ". В-третьих, адаптация методики, проверка ее валидности и надежности, показали возможность использования этой формы с людьми, имеющими высшее образование. Форма опросника состоит из 120 вопросов. В результате обработки полученных ответов полярных характеристик личности, в том числе самооценки, который дает информацию о ее адекватности. Валидность и надежность диагностики разработанным нами тестом как любой психодиагностической методики неизбежно соблюдения всех условий конструирования нового теста: стандартизации, проверки надежности и валидности получаемых данных. В выборочной совокупности учитывались следующие показатели опросника: численный состав не менее 200 человек; пол; возраст; профессиональный статус (руководящие позиции на работе, наличие большого числа ролевых конфликтов в деятельности); социальный статус.

С этой целью сравнивались группы руководителей с различным профессиональным статусом – руководители с высоким и низким уровнем ролевого конфликта. На данном этапе проведения исследования были получены результаты, достоверность различий которых подтверждается на 5% уровне.

В настоящее время нами ведется окончательная процедура стандартизации методики, а также установление взаимосвязей парадоксальности личности с такими личностными характеристиками как открытость – замкнутость, развитость мышления, эмоциональная стабильность – нестабильность, независимость – податливость, беспечность – озабоченность, сознательность – беспринципность, смелость – застенчивость, чувственность – твердость, подозрительность – доверчивость, практичность, утонченность - "простота", склонность к чувству вины - спокойная самоуверенность, радикализм – консерватизм, самостоятельность - зависимость от группы, самоконтроль, сила воли, уровень самоконтроля, индифферентность, внутренняя напряженность (по Кеттелу).

Таким образом, мы проанализировали массив литературных данных по нашей проблематике, определили перспективы развития и актуальность изучаемой проблемы.

На данном этапе исследования выявили и описали основные характеристики, присущие парадоксальному типу личности, выделили ее доминирующие параметры. В настоящее время

проходит процесс стандартизации разработанная нами методика на определение парадоксальности современного руководителя, а также установление взаимосвязи парадоксальности с другими психологическими характеристиками личности.

Н.В.Перешенна

Развитие концептуальных подходов и становление системы профилактики преступности несовершеннолетних в дореволюционный период (отечественный опыт)

Настоящий период российской истории можно назвать периодом осмысления пройденного и подведения итогов. Переживая последствия не всегда удачных преобразований, мы подчас, проходим, все те этапы кризисного развития, которые имели место на более ранних этапах развития нашего общества. Поэтому обращение к накопленному позитивному опыту и учет допущенных в прошлом ошибок становится необходимым условием решения наиболее острых социальных проблем.

Анализ предшествовавшего опыта профилактики преступных девиаций несовершеннолетних не нов, и имел место во многих работах как российских, так и зарубежных ученых. В статье мы не ставим перед собой задачу проведения подобного развернутого исследования. Мы лишь хотели бы заострить внимание на схожести возникающих в переходные периоды истории проблем и, следовательно, на возможном использовании методов их решения, но уже с учетом новых реалий.

Именно поэтому в данной статье мы подвергаем анализу лишь дореволюционную систему профилактики преступности несовершеннолетних.

Говоря об истоках решения проблемы профилактики преступных девиаций несовершеннолетних, необходимо отметить, что они имеют давнюю историю и первые попытки исправления несовершеннолетних и малолетних преступников в России относятся к эпохе Екатерины II, когда были учреждены совестные суды для разбора дел и приказы общественного призрения с работными домами. Во времена Александра II при тюремных замках были открыты отделения для малолетних и несовершеннолетних преступников с целью обучения их грамоте и ремеслу. Первая в России земледельческая колония для малолетних бродяг была открыта в 1819 г. в Гомельском имении графа Румянцева Яковом Гердом, приглашенным в Россию для организации обучения детей.

В 1839 г. под Ригой было открыто заведение для нравственно испорченных и нищенствующих, но не совершивших преступлений детей. В этом же году Петербургский смирительный дом был преобразован в исправительное заведение для совместного содержания преступных и порочных детей.

Воспитательное заведение для нравственно испорченных детей в Нарве было открыто в 1848 г., подобное же заведение появилось и в Ревеле, затем в Москве при Симоновом монастыре. В 1864 году в Петербурге учреждено заведение для исправления нравственно испорченных детей женского пола. В этом же году в Москве открылась исправительная школа для подследственных несовершеннолетних, и на ее основе был создан приют, разросшийся в крупное заведение для несовершеннолетних правонарушителей, которое просуществовало вплоть до 1917 года.

Первые специальные заведения для воспитания нравственно испорченных детей создавались без необходимых законодательных основ. Появление соответствующих законов относится к эпохе Судебных реформ. Так, Закон «Об исправительных приютах» для несовершеннолетних был принят в 1866 году, когда уже существовало несколько заведений для малолетних детей. До 70-х годов XIX в. по закону все без исключения дети, совершившие преступления, отбывали наказание на общих основаниях, помещались в работные дома, отдавались в военную службу, ссылались на каторгу, заключались в тюрьму.

Вторая половина XIX в. в России характеризовалась формированием новых капиталистических отношений. Усилилось классовое расслоение общества, появилось много бесприютных детей.

Реформирование российского общества, преобразования в вопросах права, просвещения и воспитания вызвали потребность в разработке правовых основ предупреждения преступности и перевоспитания несовершеннолетних. Тенденции гуманизации политики государства выдвинули на первый план задачи предупреждения преступности несовершеннолетних, вывод их из-под влияния взрослых преступников. Эти тенденции нашли свое отражение в характере уголовной политики государства и в содержании законов.

Существенные коррективы в деятельность исправительных учреждений для несовершеннолетних внес принятый 20 мая 1892 г. Закон «Об изменении постановлений, касающихся обращения в исправительные приюты и содержания в них малолетних преступников». В соответствии со ст. 6 Закон определял возможность водворения несовершеннолетних в возрасте от 10 до 17 лет, совершивших преступления, вместо тюрем в приюты в тех местах, где таковые учреждались. При этом определялось, что эти лица должны были находиться в приютах до исправления, но не более достижения ими 18-летнего возраста.

Изменения, вносимые в Уложение о наказаниях уголовных и исправительных (1885 г.), касались возможности направления по приговору суда в приюты малолетних преступников в возрасте от 10 до 14 лет, совершивших преступления «без разумения».

На деятельность исправительных заведений, определенным образом, повлияли законы от 2 и 8 февраля 1893 г. Так, Закон от 2 февраля «О предоставлении исправительным приютам права заключения условия об отдаче выпускаемых воспитанников в наем или обучение» предоставлял право начальству исправительных заведений помещать условно освобождаемых воспитанников, не достигших 18-летнего возраста, для работы и обучения к благонадежным мастерам, в промышленные заведения, на сельскохозяйственные работы. Выпускаемых по истечении срока воспитанников можно было, с их согласия, на основе договора, заключенного от их имени, отдавать к мастерам или в промышленные заведения до достижения ими совершеннолетия.

Закон «Об изменении порядка заключения и пересылки несовершеннолетних, состоящих под следствием и судом» от 8 февраля 1893 г. увеличивал количество категорий несовершеннолетних, которые могли быть помещены в приюты: это распространялось теперь и на подсудимых. Целью такого закона было оградить несовершеннолетнего от влияния тюрьмы.

Одним из самых заметных законодательных актов XIX в. по проблемам преступности несовершеннолетних явился Закон «Об изменении форм и обрядов судопроизводства по делам о преступных деяниях малолетних и несовершеннолетних», принятый 2 июня 1897 г.. Отличительной его особенностью являлось то, что он определял в качестве основной функции наказания в отношении несовершеннолетних - воспитательную. Закон вводил новый порядок судопроизводства в отношении несовершеннолетних, не имевший аналогов ни в российской, ни в мировой юстиции. Он отменил все наиболее тяжкие уголовные наказания для несовершеннолетних в возрасте от 17 лет: смертную казнь, каторгу, поселение, ссылку и другие. Несовершеннолетние не могли быть приговорены к тюремному заключению совместно с взрослыми. Таким образом, усиливалась воспитательная функция наказания.

Важно то, что этот закон определенным образом проявил себя и в дальнейшем. Позднее, в первом десятилетии XX в., он послужил нормативной основой для деятельности особых (специальных) судов для несовершеннолетних преступников, которые были учреждены в 1910 г. в Петербурге, в 1912 г. - в Москве, затем в Киеве, Харькове и других городах. Учреждение таких судов повлекло, в свою очередь, расширение сети исправительных заведений для несовершеннолетних.

Следующим этапом в развитии законодательства о несовершеннолетних было Уголовное Уложение 1903 г., которым впервые в законодательном порядке определялся характер заведений для несовершеннолетних, называя их воспитательно-исправительными. Уложение повысило возраст несовершеннолетних, подлежащих воспитательно-исправительному воздействию, до 21 года, сделало попытку дифференцировать подход к несовершеннолетним мужского и женского пола и т.д. Новыми в Уложении были и различия уголовной ответственности в зависимости от возрастной группы несовершеннолетних. Хотя Уголовное Уложение и сделало определенный шаг вперед в развитии законодательства о несовершеннолетних, однако, многих вопросов оно не разрешило. Так, не удалось повысить возраст уголовной ответственности (она по-прежнему наступала по достижении 10 лет), окончательно вывести несовершеннолетних из мест заключения и пр.

19 апреля 1909г. был утвержден Закон «О воспитательно-исправительных заведениях для несовершеннолетних» с объявлением Положения о таковых. Это был принципиально новый для

российского законодательства нормативный акт. Его целью было: широко и твердо поставить дело предупредительно-исправительного воспитания; заменить уголовную кару по отношению к несовершеннолетним; избавить их от клейма и предубеждения, которые связываются в общественном мнении с уголовным наказанием и пребыванием в тюрьме.

Положением был определен характер заведений, именуя их воспитательно-исправительными, расширен круг лиц, подлежащих помещению в них. Эти заведения предназначались для осужденных по приговорам суда. Учитывая, что дети, бесприютные, нищенствующие, бродяжничающие, отбившиеся от рук, являются одним из источников преступности вообще и рецидивной в частности, Положение признало возможным помещение в заведения и этих категорий детей для принудительного воспитания в целях предупреждения совершения ими преступлений.

Этим же нормативным актом устанавливались образовательные требования к директору заведения, которому необходимо было иметь право преподавания, т.е. он должен был быть педагогом по профессиональной подготовке. Нормативно закреплялись существование и деятельность педагогических советов. Положение определяло меры воспитательно-исправительного воздействия, к которым относилось образование: религиозное, общее и профессиональное. Педагогические советы могли своим решением воспитанников, пробывших в заведении не менее года, определять в обучение к благонравным мастерам, в промышленные заведения, на сельскохозяйственные и другие работы.

Кроме того, впервые законодательно были установлены сроки содержания воспитанников в заведениях в зависимости от оснований, по которым они туда помещались. Вопрос о выпуске воспитанника из заведения рассматривал и решал педагогический совет; подследственные содержались до окончания следствия.

Положение, как и закон 1866 г., устанавливало необходимость и конкретно определяло срок покровительства в три года вышедшим из заведения. Покровительство могло прекратиться и раньше, если бывший воспитанник осуждался за новое преступление или вел такой образ жизни, который делал всю заботу о нем бесполезной.

Таким образом, анализ правовых основ предупреждения преступности и перевоспитания несовершеннолетних в дореволюционной России свидетельствует о целенаправленной политике государства в этом вопросе. Идеи гуманизма, обоснованные и развитые российской наукой уголовного права, нашедшие свое отражение в соответствующих нормативных актах, способствовали формированию правовых основ деятельности правоохранительных органов и специальных заведений по профилактике преступности и перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей в России.

Интересным и важным аспектом профилактики преступной девиантности несовершеннолетних в дореволюционной России явилось развитие педагогической мысли. Главными средствами предупреждения разного рода нравственных отклонений и правонарушений российская педагогика признавала воспитание и перевоспитание. Не случайно, первыми директорами исправительных заведений стали такие видные педагоги, как Н.В. Рукавишников, К.Д. Ушинский, А.Я. Герд, которые на практике могли применять самые передовые методы воспитания и перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей. Освещение проблем девиантного поведения и его предупреждения с медико-педагогических позиций рассматривается в работах В.П.Кашенко, считающегося основателем в нашей стране нового направления - лечебной педагогики.

Основы пенитенциарной педагогики заложены в работах СВ. Познышева, в которых автор пристальное внимание уделяет воспитанию и перевоспитанию, раскрывает их суть, значение, определяет цели и задачи в работе с подростками с девиантным поведением, показывает, что предупреждение отклоняющегося поведения относится, прежде всего, к психолого-педагогической сфере.

Предложения по решению социально-педагогических задач в процессе воспитательной работы с детьми и подростками с девиантным поведением («трудными», «дефективными», недисциплинированными и другими) находят отражение в научных поисках П.Г. Вельского, П.П. Блонского, Л.С. Выгодского, К.В. Ельницкого, А.И. Зака, П.Ф. Каптерева, СВ. Крюкова, И.И. Люблинского, Г.В. Мурашова, Г.А. Фортунатова и др.

В настоящее время в стране намечены и реализуются кардинально новые подходы к решению наиболее острых социальных задач, к устранению всего, что мешает движению нашего общества вперед. В этих условиях требуется вновь взвесить все то, что сделано, а также определить, что

необходимо сделать, чтобы найти правильные пути реализации задачи последовательного сокращения правонарушений несовершеннолетних.

В свете решения этой задачи необходимо провести исторический анализ пройденного пути по охране прав и интересов этой категории населения страны, по борьбе с правонарушениями в их среде, в полной мере учитывающий драматизм определенных событий в жизни нашего государства, реально вскрывающий ошибки и промахи, допускаясь в выборе и практической реализации методов устранения соответствующих негативных явлений.

Сегодняшние дети - это интеллектуальный, культурный, экономический потенциал нашего общества. От того, как государство заботится о здоровье, образовании, воспитании подрастающего поколения, зависит развитие ценностей демократического общества и будущее страны. Нельзя забывать о том, что впоследствии, став взрослыми, молодые люди будут передавать демократические идеи и свойственные им нравственно-правовые нормы следующему поколению.

С.В. Петрушин

Методологические подходы к изучению технологии психологической работы в большой контактной группе

К постановке проблемы

В связи с развитием практической психологии сегодня актуальным становится изучение технологической (способы, средства и т.д.) составляющей деятельности психолога. Особенно важно не только описание технологий, но и их глубокая методологическая и теоретическая проработка. Проблема заключается в том, что такая теоретическая проработка значительно отстает от темпа роста количества психотехнологий.

В данной статье, на примере изучения психологической работы в большой контактной группе (т.е. группа с большим количеством участников (от 40 и более человек) с высоким уровнем контактности), мы предлагаем методологический подход, который можно использовать при рассмотрении технологии групповой работы.

Спецификой психологической работы в большой контактной группе является то, что данный объект является новым и перспективным. Возможно, такие большие группы могут стать новым измерением в психологической работе. В качестве примеров большой реальной группы с высокой контактностью могут быть участники научной конференции, слушатели декадника или фестиваля.

Психологическая работа в большой контактной группе дает возможность свести людей разной национальности, разных национальностей, национальных культур, разных социально-психологических миров, разных религиозных убеждений, политических убеждений. Возможности большой группы включают в себя построение различных «Мы», взаимодействия «Я» и «Мы», «Мы» на «Мы», «Мы» и «Они». В ситуации безопасности это дает возможность человеку раскрепоститься и попробовать это.

Структурные и динамические элементы в процессе групповой психологической работы

Рассмотрим технологическую сторону психологической работы в большой контактной группе, которая заключается в организации контактности и дальнейшего продуктивного общения. Это является процессом, который строится за счет того, что в группе, с помощью психолога, происходит обнаружение и разрешение значимых противоречий, то есть проблем, которые возникают во время совместного пребывания участников данной группы. Если же возникшее противоречие не разрешается, то развитие группы тормозится и останавливается, что может привести к противоположному процессу – регрессу. На каждой стадии функционирования группы тренинга возникают различные значимые противоречия, которые психологу необходимо распознавать и использовать для их разрешения психологический инструментарий.

Суть групповой психологической работы заключается в использовании так называемого «эффекта группы», как дополнительного средства (в отличие от индивидуальной работы) для ускоренного развития личности. В развитии группы можно выделить определенные процессы. Эти процессы можно описать с точки зрения структурно-динамического подхода. При рассмотрении этого развития можно выделить статический и динамический элементы.

Толчком к развитию группы является обозначение проблемы. При разрешении проблемы возникает нечто, которое может быть обозначено как «результат». Поэтому пару «проблема»-

«результат» можно рассматривать как подструктуру процесса развития группы. Источником проблемы является потребность в развитии группы и наличие определенного социально-психологического механизма, который является препятствием для такого развития. Эта подструктура может рассматриваться как статический элемент, так как «проблема» и «результат» есть констатация, фиксация, описание.

Но между «проблемой» и «результатом» не существует жесткой и однозначной зависимости. Для получения результата могут быть использованы самые различные способы разрешения проблемы. Это было проявлено, например, в психотерапевтической практике. Были исследования (например, показанные в известном фильме «Глория»), в которых отмечалось, что использование специалистами разных терапевтических методов («инструментов») показывали примерно одинаковые результаты по своей эффективности.

Поэтому можно выделить еще одну подструктуру, которая находится между «проблемой» и «результатом» - «инструмент», «механизм» и «эффект». Этот элемент заключается в определенном воздействии на группу со стороны тренера, поэтому эта подсистема может обозначаться как динамическая, процессуальная.

Философско-психологические категории изучения технологической стороны психологической работы

В процессе дальнейшего теоретического анализа технологической стороны становления и развития большой контактной группы возникла сложность соединения практико-ориентированного и теоретического способа изложения этого процесса. В нем соединяются анализ происходящих процессов с методическими аспектами психологической работы.

Исходя из контекста большинства основополагающих работ (например, Казанская психологическая школа – В.М.Бехтерев, Е.А.Климов, Н.М.Пейсахов, Л.М.Попов, Р.Х.Шакуров и др.) необходимо постоянно соединять психологическую теорию с практикой ее воплощения. «Академическая же фундаментальность должна служить не препятствием, а возможностью открытия принципиально нового, с одной стороны, и внедрения в практику найденных знаний о глубинах человеческой психики и ее многочисленных детерминант, с другой стороны» (Попов Л.М., 2007) В продолжение этого подхода, одной из центральных задач данного исследования является движение по упорядочиванию на уровне философского обобщения набора основных психологических понятий, которые используются в описании динамических процессов в группе. Это дает возможность соединить традиционные понятия из академической психологии с понятиями, которые используются в практической групповой работе. Для этого необходимо определить сначала наименьшее число категорий, с помощью которых можно акцентировать внимание на существенном в рассмотрении процессов становления и развития большой контактной группы. Примером одного из таких вариантов является подход, разработанный Л.М.Поповым, применительно к рассмотрению базовых категорий в концепции человека как субъекта развития и саморазвития. Им были определены три философско-психологические категории: действительное, должное, возможное.

В результате нашего анализа философской литературы мы использовали другой методологический подход. В качестве основных категорий мы выделили природный, созданный и идеальный, которые можно рассматривать как различные аспекты реальности. С опорой на это можно выделить два объекта человеческого познания. Первый объект познания – это сделанное, второй объект - это данное (явленное). Неявленное, хоть и может быть названным, не является объектом познания. Таким образом, в качестве основных философско-психологических категорий познания можно выделить - «Данное», «Сделанное», «Названное». Эти философско-психологические категории мы использовали для обоснования отнесения тех или иных социально-психологических явлений к тому или иному этапу.

«Данное». Данное всегда есть явленное. Оно дано нам таковым, каким дано и сделать с этим человек ничего не может. К данности нельзя предъявлять требования, это не корректно. Данное существует по законам другого порядка, которые не известны, но могут быть нами статистически приписаны к явленному. Человек может приписывать данному некоторые законы, исходя из статистических наблюдений и обобщений, хотя данное в строгом смысле слова обладает своими внутренними определениями.

Следует отметить, что понятие «психологический механизм» до сих пор не является точным и однозначным. Часто в литературе механизмы отождествляются с факторами, эффектами, свойствами.

На наш взгляд, под механизмами возможно понимать некое психологическое устройство, которое существует как факт, как некоторая данность.

«Сделанное». То, что искусственно возникло в результате определенной деятельности. Сделанное можно оценить как эффективное или нет, оно поддается познанию для того, чтобы более грамотно этим пользоваться, либо для совершенствования сделанного. Таким образом, для разрешения проблемы тренер использует сделанное, к чему относятся различные психологические «инструменты», которые в литературе обозначаются по-разному: игры, упражнения, номера, процедуры и т.д. С помощью этих инструментов происходит активизация социально-психологических психологических механизмов группы, которые есть «данность». Вследствие этого происходят различные эффекты, которые тоже относятся к категории «сделанное».

«Названное». В эту категорию входят различные описания происходящих процессов, которые опираются на определенную картину мира. Сюда входят как интерпретации реальных процессов, так и фантазии о несуществующем. Выделение проблемы в процессе тренинга мы можем обозначить как «Названное». Также к этому относятся результаты, то есть наша интерпретация сделанных эффектов.

Таким образом, в психологической групповой работе (от возникновения исходного противоречия до желаемого результата) можно выделить следующие этапы (рис.1):

а) обнаружение и фиксация противоречия (между желаемым и возникшим барьером) и формулирование проблемы. В основе барьеров могут лежать социально-психологические механизмы, которые осложняют процесс тренинга. На этом этапе могут быть выявлены риски, возникающие в случае усугубления данной проблемы;

б) выбор и использование тренером психологического «инструментария»;

в) включение за счет использования «инструмента» социально-психологического механизма, с помощью которого будет разрешена проблемная ситуация;

г) возникающий в результате действия этого механизма социально-психологический эффект;

д) проявившийся результат воздействия на уровне личности и группы.

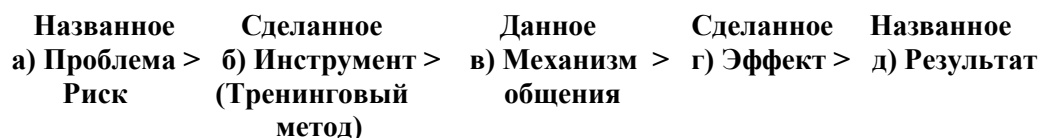


Рис.1 Этапы разрешения значимых противоречий в психологической работе.

С помощью такого подхода можно составить описание возможных противоречий и их разрешение в процессе психологической работы. При этом, в отличие от поверхностного описания технологических подходов, мы сможем дать теоретическое обоснование этой технологии.

С.В.Петрушин

**Методика и техники резонансного консультирования:
консультант-центрированный подход
(опыт создания интегративной модели консультирования)**

Для рассмотрения предлагается авторская интегративная модель психологической помощи, которая условно обозначается как «резонансное консультирование (р-консультирование)». Основное отличие этого метода заключается в том, что консультант выступает не в отстраненной исследовательской позиции (как, например, в психоанализе), не в диалоге двух личностей – психолога и клиента (гуманистический подход), а становится «частью» личности клиента. Поэтому, наблюдая за собой, консультант получает всю необходимую информацию о клиенте. Для этого консультант должен уметь вступать в особые резонансные взаимоотношения.

В качестве одной из основных теоретических предпосылок данного метода можно выделить идею древних о том, что «как внутри, так и снаружи; как наверху, так и внизу». Внешние конфликты человека с окружающим миром являются отражением его внутренних проблем. В свою очередь, отношение к себе у человека опосредуются отношением к нему другого. Поэтому, даже говоря от первого лица, речь человека всегда диалогична, он всегда к кому-то обращается (М.Бахтин).

Впоследствии З.Фрейд выдвинул предположение о том, что клиент не рассказывает о своем неврозе, он его показывает, демонстрирует во время сеансов. То есть при консультировании будут возникать отношения, которые не случайны. Невроз клиента будет обязательно порождать невротические отношения между психологом и клиентом. По мнению многих авторов (К. Роджерс, Г.Олпорт, В.Н.Мясищев и др.) именно отношения являются краеугольным камнем в психотерапии и консультировании, они есть цель и средство психологической помощи. Таким образом, если психологическую проблему рассматривать как внутренний конфликт между двумя потребностями, двумя частями личности и при этом одна из этих частей не осознается (З.Фрейд, Ф.Перлс, Э.Берн, А.Ассаджиоли и др.), то проблемы, которые будут возникать между психотерапевтом и клиентом, можно рассматривать отражением внутреннего конфликта клиента.

Поэтому, если в других моделях психолог не вовлекается в эти невротические отношения (например, борьба с контр-переносом в психоанализе, или уход от слияния с клиентом в гештальт-подходе), то в основе предлагаемого метода резонансного консультирования лежит перестройка отношений в диаде «психолог-клиент» в единую «гиперличность» (В.В. Налимов), то есть осуществление неотожествленного слияния субъективных реальностей психолога и клиента. С точки зрения гештальт-терапии, если психотерапевтическое взаимодействие рассматривать как некую целостность, то в этом случае логично предположить, что клиента в этой «гиперличности» можно рассматривать фигурой (то есть сознательной частью психики), а психотерапевт – фоном (то есть отражением бессознательного клиента), или объектом переноса, в терминологии психоанализа. Поэтому, наблюдая за собой во время общения с клиентом, психолог получает прямой доступ к его проблемной вытесненной части. Это соприкосновение с проблемой другого в себе возможно только в условии снятия границ и вхождения в глубокий эмоциональный резонанс.

Можно выделить три основных этапа р-консультирования. На первом этапе психолог помогает «перенести» проблемы клиента из субъективной в объективную реальность, при этом внутренняя проблема трансформируется во внешний конфликт с психологом. Чтобы это осуществить, психолог, сохраняя устойчивую ролевую позицию («зеркальность» и разотождествленность с профессиональной ролью), вступает с клиентом в резонансные отношения. Их суть в том, что психолог дает «уловить» себя клиентом в предлагаемые им невротические отношения, «инфицируется» его проблемой, входит в его жизненный тупик. В результате «экстериоризации» проблемы клиент неосознанно будет переносить одну из своих конфликтующих субличностей на психолога. Отождествляясь с этой субличностью клиента, психолог получает информацию не ментально-логическим путем создания и проверки различных гипотез, а непосредственным эмоционально-чувственным способом, просто наблюдая за самим собой. Таким образом, проблемой является не то, о чем говорит клиент, а то, что будет происходить во взаимоотношениях психолога и клиента. На этом этапе от психолога, помимо ролевой устойчивости, требуется определенные способности к созданию резонансных отношений. Для этого он должен обладать развитым самосознанием и хорошо разработанной психоэмоциональной сферой: эмпатическими способностями, умением менять свое эмоциональное состояние, диагностировать состояние клиента, обладать эмоциональной устойчивостью.

На втором этапе осуществляется перестройка конфликтных отношений в паре в сотрудничающие. Здесь особую важность приобретают способность психолога осознать предлагаемую клиентом роль в возникших невротических отношениях, выйти из этой роли и умение рефлексировать происходящий процесс.

На третьем этапе осуществляется обратный первому этапу процесс. На этом этапе клиент помогает в осознании клиентом неслучайности возникновения проблемных отношений с психологом и связи этого внешнего конфликта с внутренней проблемой клиента. Происходит «возвращение» в субъективную реальность субличностей клиента, но уже с изменившимися взаимоотношениями. То есть исцеление заключается в восстановление внутренней целостности личности, перестройке отношений между внутренними частями личности из конфликтных в сотрудничающие.

Например, общение с депрессивным клиентом может вызвать раздражение и злость у психолога. Чтобы лишнего не травмировать клиента, психолог будет скрывать эту агрессию. Но это и есть первый этап, когда подавленная субличность «заражает» психолога. С точки зрения р-консультирования, то, что происходит с психотерапевтом во время консультации и есть отражение проблемы клиента: психотерапевт пытается подавлять злость, но это и есть суть депрессии. Поэтому психотерапевт должен отнестись «по-рабочему» к своему эмоциональному состоянию. Если он сможет разотождествиться и осознать свое состояние не только как свое, но и как фоновое клиента,

он сразу выйдет на решение проблемы, через помощь в обучении клиента культурным формам проявления злости по отношению к своим обидчикам.

Следует отметить, что для осуществления р-консультирования необходима специальная подготовка психолога способам построения резонансных отношений с клиентом, т.к. только при условии таких отношений возможно осуществить и проанализировать процесс «экстериоризации - интериоризации». Эта подготовка включает в себя овладение рядом психотерапевтических методик. Некоторые способы можно найти в психоаналитическом подходе (формирование и анализ переноса и сопротивления), психосинтезе (способность к де-идентификации с профессиональной ролью и созданию нулевой Я-концепции), гештальт-терапии (быть «здесь и теперь», уход из «средней зоны», целостность ситуации «клиент-психолог»), техниках НЛП (отзеркаливание, присоединение). Кроме этого, для подготовки психологов к построению глубинных резонансных отношений мы использовали специальные методики саморегуляции, где наиболее адекватной данному способу консультирования явилась методика ДФС (И.Н. Калинаускас). Они позволяют вместо «объектного» подхода к консультированию (где психолог пытается воздействовать на клиента), использовать «пространственный» подход, который помогает снять дистанцию и психологические границы в паре (тогда возможно действительное взаимо-действие, взаимо-понимание, взаимо-отношения).

В заключении. Так кто же такой р-консультант? Это человек, который есть, но которого нет. Он всего лишь зеркальное отражение проблемной части клиента. Поэтому большая часть его внимания сосредоточена на себе, потому что он является основным инструментом диагностики и решения проблем. Он всегда находится между двумя мирами. Он – пространство. Его не заботит собственное понимание, а только лишь понимание клиента. Он ничего не хочет от клиента, даже не хочет ему помочь. Он актер в монодраме клиента. Он совсем никакой, неопределенный. Точнее, он такой, каким надо быть для решения проблемы клиента.

Поляков Е.А.

Особенности личностного развития детей-сирот с интеллектуальной недостаточностью.

Эмпирическое исследование особенностей развития личности у умственно-отсталых социальных сирот старшего подросткового возраста, воспитывающихся в условиях временной замещающей профессиональной семьи, было осуществлено в 2006 г. на базе специальной коррекционной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии № 80 и детского дома № 26 (VII вида) г. Москвы.

В экспериментальную группу вошли 23 старших подростка из коррекционной школы-интерната, проживающих во временных профессиональных замещающих семьях на базе школы-интерната VIII вида № 80, с преобладающим диагнозом «умственная отсталость легкой степени»; контрольную группу составили 22 воспитанника детского дома того же возраста (14 до 17 лет) с диагнозом «задержка психического развития», проживающие в обычных условиях сиротского учреждения. В качестве гипотезы исследования было высказано предположение, что развитие личностно-эмоциональной сферы и привычных поведенческих паттернов умственно-отсталых подростков, проживающих в условиях эффективно-функционирующей суррогатной семьи на базе коррекционной школы-интерната, будет более гармоничным в отличие от личностных и поведенческих особенностей подростков с ЗПР, воспитывающихся в системе обычного сиротского учреждения. Особенности личностно-эмоциональной сферы, привычных поведенческих паттернов, уровни агрессии/аутоагрессии изучались с помощью Шкалы личностной тревожности для учащихся 10-16 лет, разработанной А.М.Прихожан; методики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П.Ильина и П.А.Ковалева; проективной методики «Рисунок несуществующего животного»; подросткового варианта ТАТ (Тематического апперцепционного теста); авторской модификации метода «Пиктограмма».

Проведенное экспериментально-психологическое исследование особенностей личностного развития подростков с интеллектуальными нарушениями позволило сделать следующие выводы:

1. Качественный анализ полученных данных свидетельствует об эмоциональных нарушениях, о серьезных искажениях в тестировании реальности, выражающихся в некритичности, аутистическом мышлении, непростроенности адекватной перспективы потребного будущего, глубоком инфантилизме и антисоциальных установках, отсутствии учебной мотивации у семейно-депривированных подростков с ЗПР, проживающих в условиях обычного детского дома. Значимые

различия между выборками наблюдаются также по реакциям на фрустрации. В первую очередь следует отметить резкое возрастание у воспитанников детских домов с ЗПР количества агрессивных реакций. Количество высказываний, свидетельствующих о высоком уровне тревоги и страхах, также значительно выше у старших подростков контрольной группы. Различия между выборками по этому параметру достоверны (при $p < 0,05$).

2. Таким образом, проживание социальных сирот старшего подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости в эффективных временных замещающих профессиональных семьях, созданных по типу семейных воспитательных групп, является фактором стабилизации и нормализации их личностного развития. При этом умственно-отсталые воспитанники из суррогатных семей, организованных на базе коррекционной школы-интерната обладают более низкими уровнями агрессивности и тревожности, в меньшей степени склонны к деструктивным и самодеструктивным поведенческим паттернам, чем их сверстники с ЗПР, проживающие в условиях обычного детского дома.

А.М.Проворов

Интенсивные интегративные психотехнологии (ИИПТ): перспективы изучения.

Целью данной статьи является обзор перспектив, или ориентиров изучения процессов, проходящих при применении интенсивных интегративных психотехнологий (ИИПТ).

В группу интенсивных интегративных психотехнологий входят ребефинг, вайвейшн, холотропное дыхание, Свободное Дыхание⁵.

Хронологически первой из этих техник появился ребефинг, который был создан в 1974-75 годах Леонардом Орром.

В **ребефинге** можно выделить следующие смысловые и технологические блоки:

- высвобождение дыхания, высвобождение энергии;
- проработка 5 Великих Проблем:
 - травмы рождения,
 - синдрома родительского неодобрения,
 - специфической негативности,
 - неосознанного влечения к смерти,
 - прошлых жизней;
- концепция «Мысли творят реальность»⁶.

Основными элементами **холотропного дыхания** С. Грофа являются:

- более глубокое и более быстрое связанное дыхание, чем в обычном состоянии;
- побуждающая музыка;
- помощь холонавту в освобождении энергии посредством специфических приемов работы с телом⁷.

Пять элементов, выдвинутые в **вайвейшн** в конце 70-х годов Дж. Ленардом, являются неотъемлемыми составляющими элементами процесса связанного дыхания:

- циклическое дыхание;
- полное расслабление;
- детальное осознание;
- интеграция в экстаз;
- делайте то, что Вы делаете, желания достаточно⁸.

Пять элементов **Свободного Дыхания**, созданного В.В.Козловым:

- полное расслабление;

⁵ Козлов В.В. Психотерапии изменённых состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М., 2001

⁶ См. Леонард Дж., Лаут Ф. Ребефинг, или как познать и использовать всю полноту жизни. С-Пб., 1993

⁷ См., например Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М., 1994

⁸ Козлов В.В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. – Мн., 1995

- связное Дыхание;
- объемное внимание;
- гибкость контекста;
- активное доверие.

Таким образом, основу интенсивных интегративных психотехнологий составляют дыхательные техники. Отсюда дыхание и работа с дыханием являются основополагающими элементами ИИПТ.

Если проанализировать все вышеперечисленные элементы, то можно выделить следующие подсистемы внутри того пространства, которое создается конкретной техникой:

- дыхание;
- переживания;
- окружение (внешнее по отношению к дышащему).

К дыханию при этом предъявляются такие требования, как цикличность, глубина, скорость, осознанность, расслабленность, и т.д. (дыхательный компонент из модели семикомпонентной целостной психической реальности (ЦПР) В.В.Козлова). К переживаниям: доверие, гибкость контекста, проработка возникающего материала. Окружение при этом должно быть безопасным, комфортным и побуждающим к проработке.

Возможно, разделение подсистем дыхания и переживания кажется несколько искусственным, но оно продиктовано тем практически безграничным вниманием, которое уделяется именно дыханию из всей целостности переживаемого опыта⁹.

К переживаниям относятся феномены, которые «всплывают» у дышащего во время процесса. Их можно разделить на два плана: внутренний и внешний. Во внутреннем плане пребывает сам человек (мотивационный, эмоциональный, образный, ментальный компоненты ЦПР) и прямой доступ к нему исследователей невозможен. После процесса дышащий делится своими переживаниями во время проговора. Тогда этот внутренний план можно сопоставить с внешним планом, т.е. теми телесными проявлениями, которые мог наблюдать ситтер во время процесса (психофизиологический, мышечный компонент ЦПР). К окружению в нашем понимании относятся: ведущий (тренер), ситтер (партнер, который следит за процессом дышащего), музыка, помещение.

В литературе по интегративным психотехникам, как мы уже указали, огромное внимание уделяется дыханию во всех его проявлениях, формах и способах. Детально структурируется внешнее пространство, т.е. помещение, в котором проводится техника, особое внимание ведущие обращают на музыку. После сессии проводятся детальное осмысление всех тем, образов, мыслей, эмоций, и т.д. которые переживал дышащий.

Итак, мы видим, что все компоненты уже достаточно проработаны. На самом деле это не совсем так. «Проблемной зоной» стал, на наш взгляд, мышечный компонент. Внимание обращается на то, как помочь человеку проработать блоки, зажимы. Но совершенно упускается из виду (или почти совсем) тот факт, что тело дышащего также представляет собой богатый источник для анализа. При этом мы говорим не только о рисунке зажимов. Это слишком упрощенное понимание для телесного компонента. Большим диагностическим потенциалом, как нам кажется, может обладать рисунок телодвижений во время прохождения процесса, типы телодвижений, их повторы (причем как у одного и того же человека, так и у разных людей во время одного процесса или разных процессов).

Таким образом, в будущих исследованиях по интенсивным интегративным психотехнологиям следует обратить особенное внимание именно на сферу телодвижений, до сих пор обделяемую вниманием исследователей.

Литература:

1. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М., 1994
2. Козлов В.В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. – Мн., 1995
3. Козлов В.В. Психотерапии изменённых состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М., 2001

⁹ см. Проворов А.М., Козлов В.В. Модели целостностей психической реальности // Вестник интегративной психологии. – 2006. - № 4.- С. 146-149.

4. Леонард Дж., Лаут Ф. Ребефинг, или как познать и использовать всю полноту жизни. С-Пб., 1993
5. Проворов А.М., Козлов В.В. Модели целостностей психической реальности // Вестник интегративной психологии. – 2006. - № 4.- С. 146-149.

Павел Прокушенков

Мифология кино: социально-психологический аспект

В настоящем исследовании мы рассмотрим миф как социально-психологический феномен в структуре массового сознания. В первую очередь обратимся к житейско-бытовому уровню сознания. Отметим две наиболее распространенные точки зрения на миф. В первом случае мифом называют неверную трактовку тех или иных исторических событий - истории об историях, которые формируют у массового человека стереотипные представления о событиях прошлого. Характерный пример такого подхода находим в интервью Василия Быкова известному тележурналисту Владимиру Молчанову.

— *А на войне с какими возгласами Вы шли в атаку?*

— Ну, во-первых, в атаку я ходил молча, безо всяких возгласов. Эти возгласы раздавались на страницах газет. Я не слышал таких возгласов на поле боя. Это все мифы военной и послевоенной пропаганды — там они родились. Это же было совершенно нелепо. Кто был в такой обстановке, знает, что голос даже самого громогласного политрука, призывавшего идти вперед или назад, ничего не значил, потому что никто его не мог расслышать в этом постоянном грохоте....Это не более, чем пропагандистский прием, который заострен в образе мифа.

— *А в чем Вы видите значение мифа для истории человечества и сколь сильны будут мифы в следующем столетии?*

— Конечно, ясно, что человеческое сознание даже нашего постиндустриального общества нуждается в мифах, потому что миф, как я уже говорил, — очень доступная форма постижения прошлого. История или историография — всегда запутанная и противоречивая вещь, в то время как миф прост, ясен, он доступен и ребенку — в форме, например, сказки — и обществу в целом. Особенно обществу, которое раздирается социальными противоречиями, такое общество особенно нуждается в мифах. Итак, с первой точкой зрения на миф все достаточно ясно.

Теперь представим другой подход к мифу. «Что такое мифы? В «школьном» понимании — это прежде всего античные, библейские и другие старинные «сказки» о сотворении мира и человека, а также рассказы о деяниях древних, по преимуществу греческих и римских, богов и героев — поэтические, наивные, нередко причудливые». Таким образом, лживые истории либо старинные «сказки» - так понимает миф современный массовый человек.

Если мы обратимся к различным научным исследованиям, то обнаружим истинный плюрализм мнений по вопросу о месте и роли мифа в структуре современного массового сознания. Диапазон мнений очень широк: некоторые исследователи рассматривают мифологию современной цивилизации как малозначимое проявление архаического мышления на фоне подлинно философского и научного знания, другие, напротив, приходят к выводу, что миф — это необходимая и даже единственно возможная структура для жизни массового человека. Рассмотрим коротко некоторые научные теории мифа. Рассуждать о мифологии с позиций фрейдизма не представляется возможным. Ни Эдип, ни Электра — эти мифологические герои никак не проявляют себя в структуре массового сознания. Карл Густав Юнг пришел к гипотезе коллективного бессознательного, рассматривая психическую реальность сквозь призму мифологического мышления. Многие болезни и кризисы современного общества вызваны отсутствием надлежащей мифологии — так считал Юнг. Швейцарский исследователь утверждал, что современный мир - после разрыва с христианством — находится в мучительных поисках нового мифа. В то же время, Дюркгейм пишет о тотемической мифологии, которая моделирует родовую организацию, и сама служит ее поддержанию. Леви-Стросс сравнивает миф с дирижером оркестра, чья публика становится «молчаливым исполнителем». В культурной коммуникации отправители и получатели сообщений — это одни и те же люди. Когда мы

участвуем в ритуале, то «говорим» нечто самим себе. Подобный вывод интересен в контексте теории Фрейзера, который в «Золотой ветви» (1890) отстаивал приоритет ритуала над мифом. В свою очередь, Мюллер пишет о «болезни языка»: именно в результате семантических сдвигов возникает миф. Огромное значение семантическому аспекту мифа уделяет в своей теории Ролан Барт. Миф превращает историю в идеологию. Мифическое понятие отчуждает первоначальный смысл, образуя качественно измененный «похищенный язык». Первоначальный смысл как бы превращается в фон или форму, подменяющую язык метаязыком мифа, оторванного от реальности. Мирча Элиаде выделял в мифе актуальность прасобытия, которое повторяется вновь и вновь в настоящем, отражая центральное место в мифе - архетип. В этом смысле миф современен. Согласно этой теории мифы образуют парадигмы всех человеческих действий. Приведем здесь слова выдающегося русского мыслителя Бердяева: «Народы не могут существовать без мифов, без мифов не может существовать власть и управлять человеческими обществами. Мифы соединяют, покоряют, вдохновляют, через них охраняются общества и через них делаются революции. Таковы мифы о священности царской власти или папской власти, о священности *volonte generale*, народного суверенитета в демократии, о священности избранного класса или избранной расы, о священности вождя и т. п. Все это фикции, создаваемые в коллективном социальном процессе. Они имеют огромную силу и в жизни церквей, и традиция частично заполнена ими. Сакрализация есть социальный акт коллектива, и она совершается во имя коллектива. Могли бы существовать общества, народы чистой истиной, без социально полезных фикций, без скрепляющих, вдохновляющих и охраняющих мифов?»

Мераб Мамардашвили выделял три основных типа понимания мифа:

I. Как универсалии сознания (психологической у Вундта, культурно-исторической - у Ницше и Фрейда, психогенетической - у Фрейда, психоисторической - у Эриксона и т. д.);

II. Как феномена природы, противопоставленного мышлению исследователя (Фрэйзер, Леви-Брюль, Марр и т. д.);

III. Как особого способа (точнее - очень широкой группы способов) моделирования действительности, по реализации логического закона или правила (в смысле Э. Гуссерля).

«Третий же случай особенно интересен тем, что авторы, раскрывая миф как идеологическую конструкцию, не понимают, что они раскрывают его интерпретацию, ибо за всяким "мифом" стоит целый ряд интерпретаций, производимых не только исследователем мифа, но и самим мифом».

По мнению Мамардашвили, миф живет в интерпретациях как некая неанализируемая целостность. Добавим к этому утверждение теоретика архитектуры Майкла Сиверцева, который в одном из своих докладов утверждал, что мифы подобны некоторым "исходным" архитектурным и градостроительным планам, несводимым к составляющим их элементам, и невыводимым из них. Поэтому, заключал он, миф "не может быть частичным".

Действительно, фрагментарное исследование мифологии, а в нашем случае - мифологии кино, представляется лишенным смысла. Миф всегда тотально существует как структура, предшествующая всякой другой структуре массового сознания. Миф пред-устанавливает всякую возможность прочтения и дальнейшей интерпретации психической реальности. Мифология современного мира – это воздух, которым дышит массовое сознание. Миф всегда имманентен самому себе. Именно в этом заключается основная трудность изучения предмета нашего исследования: нам трудно распознать и вычленив структуру мифа. Мета-мифология, в отличие от метафизики и метаязыка, невозможна по определению. Миф живет до тех пор, пока в него верят, и любая критическая аналитика, а тем более скепсис невозможны внутри мифологии. Миф – это всегда переживаемая реальность. Мифология является не образным, но прямым выражением своего содержания. Так проявляет себя миф.

Подобным образом проявляет себя и кинореальность. Кино – это всегда то, что есть на самом деле. «Прибытие поезда» Люмьеров и «Парк Юрского периода» Спилберга – это правдивые и реально переживаемые события. И не только во время киносеанса. Вот один из свежих примеров. «Федеральный судья США заявил, что хочет посмотреть фильм «Альфа Дог», основанный на деле об убийстве, совершенном Джесси Джеймсом Голливудом, прежде чем суд подпишет окончательный приговор. А между тем, преступнику грозит смертная казнь. По данным прокуроры Голливуд был главным разработчиком и вдохновителем плана похищения и убийства 15-летнего Николая Марковица, которое было совершено в августе 2000 года. Следователи утверждают, что Голливуд похитил и убил мальчика из мести сводному брату жертвы, который якобы задолжал ему 1200 долларов за наркотики. Тело подростка было обнаружено в отдаленном районе округа Санта-Барбара.

После того, как Голливуда обвинили в убийстве и объявили в розыск, он бежал и несколько лет скрывался. Но в прошлом году в Бразилии полиции удалось обнаружить и арестовать преступника. В начале 2006 года криминальный триллер «Альфа Дог», снятый по мотивам походов самого молодого преступника США, с участием голливудских звезд Брюса Уиллиса и Шэрон Стоун, а также поп-идола Джастина Тимберлейка, был уже готов и должен выйти на экраны кинотеатров 12 января. Но адвокат Джесси Голливуда воспрепятствовал этому релизу. Он намерен сделать все, чтобы фильм не появлялся в прокате до тех пор, пока не будет принято решение об отмене смертной казни его клиенту. Защита утверждает, что фильм показывает Голливуда в неблагоприятном свете, и это может повлиять на решение суда и лишить Голливуда права на справедливое судебное разбирательство».

Французский теоретик в области семиологии и теории кино Кристиан Метц считал, что кино не имеет четкого словаря, являясь «открытой системой». По мнению Метца, в кино не существует языка как абстрактной глубинной, устойчивой, кодифицированной структуры. Это речевая деятельность без языка. Фильм есть продукт речевой деятельности, но в нем нет кода по типу лингвистического. Имея в виду теоретические положения теории Метца, обратимся к революционному во многих отношениях фильму Сергея Эйзенштейна «Броненосец «Потемкин»». Фильм, бесспорно, является одним из самых ярких событий в истории мирового кинематографа. Многие исследователи считают, что кино вообще – в его современном понимании – началось именно с «Потемкина». Каков фильм Эйзенштейна? Напряженная сюжетная линия, головокружительный монтаж, коляска с несчастным ребенком. И много титров, которые помогают понять происходящее. Помогают ли? Мы видим на экране огромную кастрюлю с кипящим борщом. Следует титр «кипящий борщ». Подобная семантическая избыточность представляется по меньшей мере неуместной. Особенно если вспомнить, что все без исключения титры, призывающие к революционной борьбе, с трудом вплетаются в ткань визуального повествования. «Открытая система» кинореальности вступает в очевидный конфликт с печатным текстом титров. В одном из пояснений – «Переливалась через край бессильная злоба» - мы наблюдаем совершенно немыслимое для кино явление: прошедшее время. Анализ визуального текста кинопроизведения «Броненосец «Потемкин»» в его соотношении с языком кинотитров, приводит нас к следующему выводу: киношедевр Эйзенштейна семантически имеет очень мало общего с революцией, о которой так много говорили большевики. И большой заглавный титр со словами Ульянова-Ленина о революции-войне представляется притянутым за уши на фоне смерти матроса, которого убили «из-за ложки борща» - что следует из таблички на груди убитого. Фильм Эйзенштейна следует считать революционным единственно по той причине, что «Потемкин» решительно уничтожает мифологию старого мира. Происходящие в фильме события заряжены внутренней энергией такой силы, что с легкостью вызывают в массах сильный бунтарский эффект. В ряде западных стран фильм был даже запрещен для демонстрации. Картина стала потрясением и неожиданным откровением для западной интеллигенции. Еще бы! Оказалось, что теперь возможны немыслимые ранее вещи. Военные моряки – образец строгой дисциплины - убивают своих командиров. Народные массы на улицах Одессы выражают крайнее недовольство. Войска жестоко расправляются с беззащитными людьми. Уничтожены все табу и моральные установления. Невозможное возможно. Мать убита, и коляска с ребенком летит вниз по лестнице. Старый миф взорван. Взбунтовавшиеся матросы провозглашают лозунги нового мира: «Бей драконов, бей!» «Всех бей!» Мир летит в пропасть. На фоне этого «по-настоящему» разрезанный опасной бритвой женский глаз в фильме Бунюэля и Дали «Андалузский пес» (1928) – детская забава. Название сюрреалистического фильма отсылает нас к испанской поговорке: «Андалузский пес воеет – кто-то умер». По убеждению авторов фильма, умер казавшийся незыблемым порядок вещей старого мира, умер старый миф. Кинофильмы «Броненосец «Потемкин»» и «Андалузский пес» представляют собой яркие примеры деструкции мифа. Но миф невозможно уничтожить. Мифология - обретая новое содержание и новые формы – всегда в стадии становления.

Представляется интересным рассмотреть особенности визуального текста на примере теленовостей. Доказано, что видеоряд – это малая и незначимая часть информационного потока. Были проведены исследования, в ходе которых добровольцы смотрели теленовости с выключенным звуком. Никто из участников эксперимента не смог определить смысл телерепортажей. Оказалось, что главное в теленовостях – это голос диктора. А визуальный ряд лишь малозначимая иллюстрация. Не будем забывать, что миф – это всегда прямое выражение своего содержания. Так нам открывается: теленовости никак не соотносятся со структурой современного мифа. Телевидение уничтожает саму возможность соприкосновения с миром, так как на телеэкране мы наблюдаем безуспешную попытку дешифровки «открытой системы» кинореальности.

Тридцатые годы прошлого столетия – золотой век советского кино. Этот период являет нам яркие примеры формирования мифологии советского строя. Обратимся к фильмам Григория Александрова. Первая самостоятельная режиссерская работа Александрова - «Веселые ребята» (1934) - современная сказка о том, как пастух, поначалу принятый за парагвайца, становится дирижером эстрадного оркестра, а домработница дебютирует в качестве певицы на сцене Большого театра. Перед нами классическая сказка о Золушке. Вернее, в этом фильме две Золушки: герой Утесова и героиня Орловой. Как и во всякой подобной сказке, основа драматургии – жажда трансформации как основополагающий поведенческий и бытийный паттерн. На пути к успеху все средства хороши. Герой Утесова избирает активную стратегию: он беззастенчиво обманывает, умело выдает себя за другого, в нужный момент ловко избавляется от соперника (говорящий по-итальянски парагваец проваливается в подвал), etc. Героиня Орловой, напротив, абсолютно безвольна и податлива: –Куда идешь? – Не знаю. – Давай с нами. – Не знаю. –Пей! – Пьет. Успех приходит как бы невзначай, сам по себе. Стоит отметить вот что. Если мы проследим хронологическую цепочку фильмов Александрова «Веселые ребята» - «Цирк» - «Волга-Волга», то обнаружим интересную трансформацию главного героя. В первом фильме мы наблюдаем становление совершенного мужчины по Адлеру, во втором – его бытийствование. В последнем фильме трилогии мужчина вырождается и превращается в капризного и требовательного ребенка: парень главной героини и Бывалов. Социальную мужскую роль исполняет персонаж Орловой. По всей видимости, это трансформация самого Александрова. Но это к слову.

В мае 1936, в Москве, в ЦПКиО имени М.Горького показом фильма «Цирк» - вторая картина трилогии Александрова - открылся кинотеатр «Гигант» на 20 тысяч кинозрителей. В фильме ярко проявляются социально-психологические аспекты мифологической структуры коммунистического сознания. На земле есть рай – это СССР, «где так вольно дышит человек». Здесь живут прекрасные люди. И всегда весна. Главная задача любого человека: обрести себя в раю. Фильм буквально пронизан эротической энергией. Дочь директора цирка на протяжении всей картины: -Скажи ему, что мы женимся! Жених Скамейкин похотливо подглядывает за молоденькими артистками. Сам директор цирка целует всех налево и направо: -От месткома, от профкома и от себя лично. И как невесту – на коленях – уговаривает Мартынова выступить с новым аттракционом. И когда тот соглашается: -Дай я тебя поцелую! Хозяин аттракциона, в котором выступает героиня Орловой, страдает от неразделенной любви и, к тому же, проявляет себя как страстный вуайерист. Мартынов, узнав, что Диксон любит его, краснеет и убегает - как девушка. Директор цирка Мартынову: -Твоя любовь должна стоить государству 500 долларов в месяц! Самая трогательная сцена картины: Марион Диксон, героиня Орловой – с любовью и нежностью передает чернокожего ребенка в руки советских интернационалистов. В финале Диксон – пережившая глубинную трансформацию, свободная от своего прошлого – принимает участие в праздничной демонстрации.

Из третьего фильма Александрова «Волга-Волга» мы понимаем, что рай – это все же не весь СССР, а только Москва. Жить в Москве или хотя бы побывать – цель всех людей. Ради этой цели все жители маленького городка - и даже милиционер - бросают свою работу и устремляются навстречу счастью. Да, киномир – это особенный мир. Хотя в него приходят отголоски из обыденной реальности: «Официант обманывать не станет!» В пространстве фильма «Волга-Волга» все персонажи свободны в своих спонтанных желаниях. Главное, чтобы в финале каждый получил по заслугам. Одинокие находят любовь, несчастные – счастье, плохие – наказание. Мы наблюдаем реализацию желаний массового человека, которые чутко угаданы режиссером. И если в завязке киноповествования визуальный ряд, тотально идентичный обыденной реальности, легко втягивает сознание в со-переживание, в со-бытие, то затем кинозритель уже не в состоянии растождествить себя с экранной реальностью, которая очень далеко уходит от обыденной жизни.

Главная музыкальная тема фильма – песня о Волге. Песню написала письмоносица Стрелка – героиня Орловой, но боится в этом признаться. Дальнейшее развитие этого эпизода раскрывает нам один из важнейших феноменов мифологии коммунизма. Это тоска по человеческому стаду. Не случайно финал последнего фильма трилогии точно рифмуется с начальными кадрами фильма первого: мы наблюдаем массовое, хорошо организованное шествие скота. Это не просто безымянное стадо. Все как в человеческом социуме: у каждого животного свое имя, характер и возможность влиять на развитие сюжета. Вернемся к песне о Волге. Сильный ветер уносит листочки с нотами. Никому не известная, секретная мелодия (наши герои готовились к музыкальному самодеятельному конкурсу в Москве) в один день становится всем известной и к тому же очень популярной. Песня становится достоянием массового сознания. Но эго-идентификация под запретом. Один из героев

обращается к Стрелке: «Ты не должна говорить, что это ты написала!» Далее – больше. «Успокойтесь, товарищи. Была бы песня – автор найдется», - замечает один из ораторов. Не важно, кто автор песни. Не важно, для кого завтра найдут подходящую статью уголовного кодекса. Нам не нужно «я», у нас есть «мы». Заключительные кадры – «И наша дорога, как Волга, широка...» - желанное растворение эго в массе. Забыть «я», стать массой – это и есть рай.

Обратимся к творчеству Леонида Гайдая. Кинокомедии «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (1965), «Кавказская пленница» (1967) и «Бриллиантовая рука» (1969) входят в десятку самых кассовых фильмов за всю историю советского кино. В чем секрет популярности кинокартин Гайдая? Секрет прост: режиссер сумел дать массовому человеку безупречные модели социальной идентификации и реализации. «Лишь 3-4 процента населения воспринимают кино как искусство — так во всем мире. Большинство же видит в кинематографе в первую очередь модели поведения, опыт и образцы жизни», - отмечает известный киновед Даниил Дондурей. Любой кинофильм успешен настолько, насколько поведенческие и бытийные модели, которые предлагает данный кинопродукт, соответствуют ожиданиям массового сознания. Кинопространство, созданное Гайдаем, является базовой структурой, в рамках которой происходит реализация практически всех значимых (и, бесспорно, мифообразующих) социальных ролей массового человека.

Для того чтобы дешифровать «открытую систему» советского мифа, Гайдай был вынужден в «Кавказской пленнице» в буквальном смысле отменить собственно советскую власть. Действительно, главного героя без суда и следствия упрятали в сумасшедший дом, украли комсомолку с целью насильного замужества, в погонях не участвует милиция, а суд вершится «по закону гор». Лишь в финале фильма режиссер приглашает нас в «настоящую» советскую действительность: мы присутствуем на заседании «самого гуманного в мире» суда. Подобный ход режиссера является хорошо продуманной стратегией: в финале, на фоне обыденной реальности, массовый человек интегрирует полученный в процессе вовлечения в кинореальность запредельный бытийный опыт.

Но то, что предлагается пережить кинозрителю в лучшей (по результатам многочисленных опросов) советской комедии «Бриллиантовая рука», поистине находится за пределами возможного с точки зрения советской идеологии. Мы наблюдаем недопустимые проявления антисоветского образа жизни. Как цензура могла допустить подобное? Все очень просто. Цензура не могла устоять перед огромным спектром социальных ролей, которые предлагает фильм, и в которых остро нуждается массовый человек. Все персонажи картины, от заурядного по определению Семена Семеновича до матерого цеховика-подпольщика, наделены яркими, живыми характерами. Милиционер с хулиганской наколкой на руке, герой Миронова в откровенно женской (характерные ужимки, выступление на подиуме) роли, товарищ с Колымы – все персонажи являют собой яркие образцы идентификационных моделей в структуре массового сознания. В свою очередь, женщинам тоже есть с кого брать пример: заботливая жена Семена Семеновича, домоуправ с жестким характером, «невиноватая» путана, etc. «Бриллиантовая рука» - это зашифрованные и одновременно дешифрованные коды ментальной структуры советского мифа. На примере фильма Гайдая мы видим, как работает объяснительный потенциал мифа: «вовне» - «Я не знаю, как у вас там в Лондоне, я не была, а у нас управдом – друг человека» (интерпретационная ассимиляция новых феноменов, попавших в сферу рассмотрения мифа); так и "вовнутрь" – «Сеня, быстренько объясни товарищу, зачем Дурик сбрил усы» (незамедлительное "затягивание" семантических разрывов за счет реинтерпретации наличных мифов или создания квазимифа).

2 марта 2007 года Патриарх Московский и всея Руси Алексий II объявил об учреждении премии в области киноискусства «За укрепление нравственных основ общества». «Последние несколько лет мы с удовлетворением отмечаем огромный интерес сограждан, который вызывает призыв к духовному совершенствованию, предлагаемый современным кинематографом»,— заявил Алексий II во время презентации 13-го тома «Православной энциклопедии». «Надеемся, что уходят в прошлое киногерои, пропагандирующие сомнительную нравственность»,— отметил он. Надо думать, что если бы подобная премия была учреждена сорок лет назад, то у «Бриллиантовой руки» - все шансы попасть в число номинантов. Так как миф, создающий себя и себя же питающий, всегда работает на укрепление морали. Семен Семенович – вот цементирующий элемент всего советского строя. Действительно, на вражеско-бандитские провокации наш герой не поддается, преданно служит своей родине, заботливый семьянин, etc. На фоне «Бриллиантовой руки» фильм Тарковского «Ностальгия» - в контексте мифологического прочтения - представляется псевдодуховным и безнравственным, так

как демонстрирует разложение морали, отвергает ритуал как основную форму жизни мифа и вносит хаос в социальную иерархию – то есть ведет к разрушению мифа, к его деструкции.

О недопустимости дистанционного (как во времени, так и в пространстве) изучения мифологии убедительно писал британский исследователь Бронислав Малиновский. Миф, извлеченный из естественной среды своего существования, превращается в бессмысленные «истории» - «мифы» в житейско-бытовом понимании. Приведем отрывок из произведения Малиновского «Миф в примитивной психологии». «Миф, в том виде, в каком он существует в общине дикарей, то есть в своей живой примитивной форме, является не просто пересказываемой историей, а переживаемой реальностью. Это — не вымысел, как, к примеру, то, что мы читаем сегодня в романах, это — живая реальность, которая, как верят туземцы, возникла и существовала в первобытные времена и с тех пор продолжает оказывать воздействие на мир и человеческие судьбы. Такой миф является для дикаря тем, чем для искренне верующего христианина является библейское повествование о Сотворении мира, Грехопадении, Искупительной Жертве распятого на кресте Христа. Наше священное писание живет в наших обрядах, в нашей морали, руководит нашей верой и управляет нашим поведением; ту же роль играет и миф в жизни дикаря. То, что изучение мифа было вынужденно ограничено лишь анализом текстов, оказалось фатальным для понимания его сущности... Для того, чтобы понять секреты бытия мифа, необходимо вернуться к примитивной мифологии и изучать миф, который все еще жив, не мумифицирован жреческой мудростью и не хранится в нерушимом, но безжизненном хранилище мертвых религий». Далее исследователь предлагает нам мысленно перенестись к берегам Тробрианской лагуны и окунуться в жизнь туземцев.

Но предмет нашего исследования – мифология кино. Потому нас интересует кинопространство в своем прямом выражении. Понимание кинореальности основывается на специфических приемах создания кинопроизведений. В первую очередь, мы имеем в виду движение камеры и монтаж – что обеспечивает темпоральную и пространственную трансценденцию кинореальности по отношению к реальности обыденной. То есть, пребывание в кинопространстве предполагает выход за пределы пространства и времени, обретение безвременья. А вернее, вхождение в мистическое великое время – время литургии, время киносеанса.

В произведении «Мифы современного мира» Мирча Элиаде, сравнивая традиционные культуры с современной, пишет буквально следующее: «...миф передает абсолютную истину, так как повествует священную историю, то есть стоящее выше человека откровение, имевшее место на заре Великого Времени, в священное время начал. Будучи реальным и священным, миф становится типичным, а, следовательно, и повторяющимся, так как является моделью и, до некоторой степени, оправданием всех человеческих поступков. Другими словами, миф является истинной историей того, что произошло у истоков времени, и предоставляет образец для поведения человека. Копируя типичные поступки бога или мистического героя, или просто подробно излагая их приключения, человек архаического общества отделяет себя от мирского времени и магическим образом снова оказывается в Великом священном времени. Единственное значительное различие заключается в наличии у большинства индивидуумов, составляющих современное общество, персонального мышления, которое отсутствовало, или почти отсутствовало, среди членов традиционных обществ». Бесспорно, современный человек в значительной степени обременен персональным мышлением. Где угодно, но только не в кинотеатре. Темный кинозал – вот истинный храм современного массового человека – это пространство, в котором возрождается великое время. В этом пространстве живет миф современного мира.

Но вернемся к работе Бронислава Малиновского «Миф в примитивной психологии». Британский этнограф пишет о том, что миф, в том виде, в каком он существует в общине дикарей, то есть в своей живой примитивной форме, является не просто пересказываемой историей, а переживаемой реальностью. Мифы лишены какого-либо скрытого смысла, их смысл задан контекстом ситуации, в которой они возникают и бытуют. Мифы, таким образом, представляют собой отнюдь не первичные тексты или самостоятельные литературные формы. Это тексты, вплетенные в контекст. Что же это за тексты? Малиновский выделяет три основных типа текстов, которые в совокупности создают мифологию туземцев Полинезийских островов. Первая группа – это «народные сказки особого типа, называемые *кукванебу*. Существует поверье, воспринимаемое не слишком серьезно, что их пересказ оказывает благотворное влияние на рост недавно посаженных

растений. Для того чтобы получить этот эффект, в конце рассказа всегда исполняют короткую песенку, в которой упоминаются весьма плодовые дикорастущие растения — *касийена*. Каждая сказка "принадлежит" одному из членов общины. Каждую сказку, хотя она известна многим, может рассказывать лишь ее "владелец"; однако он может подарить ее кому-то другому, обучив того и уполномочив пересказывать ее. Но не все "владельцы" знают, как увлечь слушателей и вызвать неудержимый смех, что является одной из основных целей таких рассказов». Перейдем к другой группе историй. «Они не приурочиваются к какому-либо сезону, не требуют стереотипного изложения, их исполнение не принимает формы драматического представления и не оказывает никакого магического эффекта. Тем не менее, эти истории имеют большее значение, чем рассказы предыдущего типа, ибо они считаются правдивыми, а информация, содержащаяся в них, — более ценной и насыщенной, чем та, что заключена в *кукванебу*. Когда группа туземцев отправляется с дальним визитом или же в плавание, молодежь с присущим ей интересом ко всему новому — новым ландшафтам, новым общинам, новым людям и, возможно, даже новым обычаям, — не переставая удивляться, задает много вопросов. Старшие и более опытные соплеменники сообщают молодым нужные сведения, и это всегда принимает формы конкретных рассказов». И, наконец, последняя группа. «Третий класс историй далеко отстоит от двух других. Если первые рассказываются для развлечения, вторые — для того, чтобы дать важную информацию или удовлетворить социальные амбиции, то третьи рассматриваются не просто как правдивые, а как священные и почитаемые и играют несравненно более существенную культурную роль. *Народная сказка*, как мы знаем, является сезонным представлением и актом общения. *Легенда*, рожденная встречей с необычной реальностью, открывает исторические картины прошлого. *Миф* вступает в действие, когда обряд, церемония, социальный или моральный закон требуют утверждения и подтверждения их древности, реальности и святости.... Возьмем, к примеру, ежегодное празднество возвращения мертвых. Оно требует значительных приготовлений и особенно демонстрации обилия пищи. С приближением празднества рассказываются истории о том, как смерть начала карать человека и как он утратил способность к постоянному омоложению. Рассказывается, почему духи покидают деревню и не могут оставаться у костра и, наконец, почему они возвращаются раз в году. Или же другой пример. Когда в определенное время года при подготовке к далекому плаванию, тщательно ремонтируются старые и строятся новые каноэ, проводятся особые магические обряды. В сопровождающих их заклинаниях содержатся мифологические аллюзии, и сами священные действия включают элементы, которые становятся понятны только после того, как рассказана история о летающем каноэ, древнем обряде и его магии».

Следуя классификации Малиновского, кратко изложим суть трех основных типов мифологических текстов в общем социо-культурном контексте: а) байки, «истории для курилки»; б) рассказы, которые имеют прикладное значение; в) тексты, открывающие доступ в пространство трансцендентного опыта. Подобным образом можно разделить все киноистории. Тем более, что участие в кинопросмотре предполагает особое состояние функционирования психики — близкое к архаическому. Анализ исторического развития кинематографа приводит нас к выводу, что современное кинопространство (по сравнению с более ранними периодами) все в большей степени тяготеет к созданию историй третьего типа. С. Жижек, анализируя известную кинотрилогию братьев Вачовски, пишет: «Что же тогда такое Матрица? То, что Жак Лакан называл «большим Другим»: виртуальный символический порядок, сеть, которая структурирует для нас реальность. Правда, в самой этой фантазии могут быть обнаружены несообразности. Когда Морфеус (чернокожий лидер группы сопротивления, который верит, что Нео - Кеану Ривз - является Единственным, тем, кто может освободить их) пытается объяснить недоумевающему Нео, что такое Матрица, связывая ее с неким недостатком в структуре мира:

«Это чувство, которое ты испытываешь всю свою жизнь. Чувство, что в мире что-то не так. Ты не знаешь, что именно, но это чувство сидит у тебя в голове, словно заноза и сводит с ума. /.../ Матрица повсюду, вокруг нас, даже здесь - в этой комнате./.../ Это мир, который вертится перед твоими глазами, чтобы ослепить тебя и не дать увидеть истину». Нео: «Какую истину?» Морфеус: «Ту, что ты раб, Нео. Что ты, как и все, был рожден связанным... что тебя держали в тюрьме, которую нельзя ощутить на вкус, на запах, которую нельзя осязать. Это тюрьма для твоего разума».

А может, это структура мифа современной западной цивилизации? И Морфеус всего лишь пытается выйти за пределы этой структуры. Но в случае с мифом это невозможно: выход за пределы

мифа означает выход за пределы мира. Действительно, как в таком случае понять структуру мифа? По мнению Мераба Мамардашвили, всякий миф, то есть всякая мифологическая конструкция, как и ее отдельный элемент, не нуждается для своего бытия в вещественных свойствах и качествах. Более того, очень часто вещи или событию надо потерять нечто из своей вещественности или событийности, чтобы быть мифом. Если это положение несколько переформулировать, то мы могли бы сказать, что всякий миф есть в той или иной степени "психологизированная вещь" (или событие).

Для более полного понимания современного западного мифа, приведем здесь некоторые соображения по поводу фильма «Матрица». В первой части через простого, как и каждый из нас, парня – нам открывается, что существует инобытие и что надо бороться, чтобы это «настоящее» инобытие обрести. Визуальный нарратив кинокартины оформлен под влиянием «Симуляции и симулякра» Бодрийара. А структура фильма, как и структура современного массового сознания – языческо-христианская: Троица, Морфеус и - самое главное – Нео, избранный. Еще важнее, что избранный – это и есть наша неизбежная идентификация. Избранный – это каждый из нас. Избранный – это наиболее значимая роль социальной реализации современного массового человека. В результате мучительных страданий и самоотверженной борьбы Нео обретает свободу от фальшивого мира обыденной реальности. Мы входим в инобытие. Для чего? Лишь для того, чтобы во второй части фильма понять, что гипертрофированное эго главного объекта нашей идентификации, раздувшееся до размеров целого мира – Ведь Я избранный! – ничего не значит. Избранный – лишь продукт Матрицы, необходимая прививка от возможного сбоя системы. Так в одно мгновение индивидуальное и неповторимое эго-сознание (главный коан западной цивилизации) разбивается вдребезги. И каждый из кинозрителей ярко проживает свою незначимость и незащищенность перед лицом огромного и беспощадного мира, в котором мы живем. И это самое большое откровение фильма. Переходим к третьей части. Где же выход? Борьба – без пощады и без смысла. Главное: возродить в массовом человеке иллюзию свободы выбора, свободы суждений и действий.

Как отмечал Вим Вендерс, адекватно передать идею о социальном существе – человеке, который тождественен самому себе, возможно только в кино. «Кино – это искусство вещей и людей, становящихся равными самим себе. Нужно многое испробовать, чтобы обрести почву под ногами. То есть пройти через то, что я называю чужим; на этом пути расстаешься с иллюзиями самоочевидности...»

Таким образом, наиболее значимым в современной мифологии является феномен индивидуального эго-сознания. Далее, кинопространство определяется структурой, в которой создается и одновременно обслуживается современный миф. В социально-психологическом аспекте миф – это поведенческие и бытийные стратегии современного массового человека.

И.Л. Прыгина

СВЯЗЬ ТИПОЛОГИИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С БАЗОВЫМИ ЧЕРТАМИ ПЯТИФАКТОРНОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ

Работа посвящена исследованию связи личностно-типологических особенностей субъектной регуляции, наиболее ярко проявляющихся в «автономности», «эффективной самостоятельности» субъекта деятельности, с базовыми чертами пятифакторной модели личности.

Г.С. Прыгиным было показано, что к анализу такого системного, интегративного качества как «автономность» («эффективная самостоятельность») субъекта деятельности, следует подходить с учетом анализа контекста. «Автономность» можно рассматривать как *тип личности*, если, например, изучается содержательная характеристика личности как субъекта деятельности. «Автономность» можно рассматривать и как *тип осуществления деятельности*, если анализировать этот процесс с точки зрения характера выполнения деятельности. «Автономность» можно рассматривать и как *тип регуляции*, если подходить к нему с позиции исследования особенностей регуляторных процессов. Кроме того, было установлено, что «автономность» субъекта можно рассматривать, как континуальную характеристику и в этом смысле говорить о высокой средней и низкой степени автономности, однако на практике более удобно выделять три типологические группы, соответствующие уровню развития автономности - группы «автономных», «смешанных» и

«зависимых» субъектов. Таким образом, каждой из указанных типологических групп соответствует, с одной стороны, характерный уровень сформированности симптомокомплекса качеств личности, как субъекта деятельности, а с другой – определенная структурная и функциональная сформированность системы субъектной регуляции.

В настоящее время в психологии личности широко используется пятифакторная модель черт личности (БИГ-5), которая была создана на основе многолетних эмпирических исследований и по настоящее время стимулирует достаточную долю работ в области психологии личности. В отечественной психологии некоторые из факторов, подобные входящим в Большую пятерку, были выделены В.М. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским при факторизации шкал и заданий ММРІ и 16PF. Позднее А.Г. Шмелев, В.И. Похилько и А.Ю. Козловская-Тельнова повторили на материале русской лексики исследование Р. Кеттелла.

Большинство современных исследователей, специализирующихся в области психологии личности рассматривают пятифакторную модель черт личности как абсолютно фундаментальную. Большая пятерка была спроектирована так, чтобы охватить те личностные черты, которые люди считают самыми важными в своей жизни. Голдберг (1990) ясно высказал рациональные соображения в пользу этого подхода в форме известной фундаментальной лексической гипотезы, а исследования, проведенные в разных культурах на различных языках, подтверждают ее. Иными словами, появляются все новые свидетельства того, что люди в разных культурах, конструируют личность в соответствии с пятифакторной моделью личностных черт, представленную такими факторами, как: «открытость», «сознательность», «экстраверсия» и «нейротизм» (акроним OCEAN).

Охарактеризуем кратко эти факторы, придерживаясь при их описании той их трактовки, которая предложена авторами модели.

Нейротизм проявляется в чувствительности индивида к стрессогенным ситуациям. На одном полюсе этого фактора находятся «реактивные» личности, отличающиеся легкостью возникновения отрицательных эмоций. Они испытывают большое количество негативных переживаний, тревожны, раздражительны, подвержены плохому настроению, а также менее удовлетворены жизнью, чем остальные люди. На другом полюсе находятся индивиды, имеющие тенденцию относиться к жизни более рационально и спокойно, чем большинство людей. Подобные люди кажутся невозмутимыми, их как бы не волнуют происходящие вокруг события. Между названными полюсами находится обширный средний диапазон степени выраженности данного фактора. Люди, попадающие в середину, наделены как эмоциональной устойчивостью, так и реактивностью.

Экстраверсия - фактор, проявляющийся в направленности на внешний мир. Хорошо известно, что они отличаются общительностью, активностью, импульсивностью, поиском новой внешней стимуляции. Экстраверты склонны к лидерству, более физически и вербально активны, дружелюбны, оптимистичны. Другой полюс представлен интроверсией, для которой характерна тенденция к независимости, самостоятельности, индивидуализму. Между двумя описанными полюсами находится амбиверт, человек способный к жизни, как в состоянии изоляции, так и к активной деятельности в социуме.

Открытость опыту. Этот фактор проявляется в открытости, восприимчивости к любому виду знаний. Открытые опыту люди проявляют интерес и к своему внутреннему миру и к тому, что происходит в мире внешнем. Они имеют широкие интересы, развитую фантазию, гибкий ум и оригинальность, их привлекает все новое, необычное; открыты для новых подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии. Противоположность им составляют индивиды, закрытые опыту, отличающиеся ограниченными интересами. Такие личности воспринимаются как заурядные, «удобные», консервативные. В середине континуума располагаются люди, могущие с интересом относиться к чему-либо, но полагающие, что постоянное исследование себя и окружающей реальности утомительно. Они способны, подобно «консерваторам», длительное время уделить знакомой работе. Однако, в конечном счете, у них, как и у «исследователей», возникает потребность в новом.

Склонность к согласию - мера социотризма (альтруизма) как противоположности эгоцентризма. На одном полюсе этого континуума располагается «конформист», склонный подчинять личные потребности потребностям группы, скорее принимающий нормы группы, чем настаивающий на собственных принципах. Гармоничные отношения с другими более важны для «конформиста», чем отстаивание личного мнения. Эту черту также называют «приятным характером», проявляющимся в доверии к людям, доброжелательности, избегании конфликтов. Другой полюс континуума представляет человек, «бросающий вызов». Он более занят своими персональными принципами и потребностями, чем нормами и интересами группы, отличается

склонностью создавать проблемы для других, определенной агрессивностью, жесткостью по отношению к другим. В середине континуума располагается «лицо, ведущее переговоры»: такой человек способен переходить от управления ситуацией к покорности ее требованиям. Эта личность как бы объединяет в себе две тенденции: первая - приводит к зависимости и утрате собственной индивидуальности, вторая - к самовлюбленности, противопоставлению себя обществу.

Добросовестность - фактор, выражающий степень сознательного контроля со стороны субъекта за своим поведением и деятельностью. Один его полюс представлен такими качествами, как высокое самообладание, упорство, организованность, дисциплинированность, ответственность, тщательность, точность в работе, ориентация на задачу. Такой тип личности можно назвать «сфокусированным» или «однонаправленным». Другой полюс представлен «изменчивым» человеком, легко отвлекающимся, неорганизованным, спонтанным, любящим экспериментировать, мало сосредоточенным на цели, в целом отличающимся низким уровнем целенаправленного поведения и слабо контролирующим собственные импульсы. «Изменчивые» люди не обязательно работают меньше, чем «сфокусированные», но их активность в меньшей мере связана с работой, направленной целью. В середине данного континуума - «сбалансированный» индивид, сочетающий тенденции постоянства и изменчивости. Подобный человек, возможно, является идеальным посредником между группами, имеющими экстремальные значения по степени выраженности рассматриваемого фактора.

Пятифакторная модель часто рассматривается как средство измерения базовых стилей межличностных отношений - эмоционального и мотивационного. Ряд исследователей, работающих с «Биг-5» отмечали, что многие виды патологического поведения лучше всего расценивать как утрированное проявление черты нормальной личности. (Коста, 1994). Пятифакторная модель может оказаться полезной и при выборе соответствующего психотерапевтического лечения, понимая личность клиента, психотерапевту легче будет предвидеть его проблемы и планировать курс лечения. Еще одно применение пятифакторная модель нашла в консультировании супругов. Консультант может использовать информацию, полученную на основе пятифакторной модели для того, чтобы, например, дать партнерам обратную связь о различиях в восприятиях и затем помочь им конструктивно преодолеть взаимонепонимание. Следует однако иметь в виду, что данная модель черт личности находится в стадии разработки, поэтому ее применение не всегда однозначно, а результаты не всегда точны.

При анализе методологической основы пятифакторной модели черт личности и феномена «автономности-зависимости» обнаруживается существенная разница в их теоретических построениях. В связи тем, что проявление феномена «автономности» достаточно универсально по отношению к любой «деятельностной» ситуации, представляет интерес выявить, как соотносятся между собой данные теоретические конструкты.

Объектом исследования выступили учащиеся 11-х классов в количестве 60 человек. В исследовании применялись опросники: «автономности-зависимости» Г.С. Прыгина и опросник «Биг-5», содержащий 60 утверждений. На первом этапе, с помощью опросника «автономности-зависимости», были сформированы две группы «автономных» и «зависимых» учащихся по 30 человек в каждой. Затем ответы испытуемых, входящих в эти типологические группы, оценивались по факторам: нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, склонность к согласию (дружелюбие) и добросовестность (сознательность).

Анализ и обсуждение результатов. Рассмотрим усредненные показатели по факторам большой пятерки в группах «автономных» и «зависимых» испытуемых.

По фактору «нейротизм»: у испытуемых группы «автономных» этот фактор выражен в значительно меньшей мере (17,34), чем у испытуемых группы «зависимых» (26,93), различия по t-критерию Стьюдента значимы, при $p \leq 0,001$. Фактор «экстраверсия» присущ испытуемым группы «автономных» в большей мере (34,34), чем испытуемым группы «зависимых» (29,96), различие значимо, при $p \leq 0,05$. То же самое можно констатировать и по отношению к фактору «открытость опыту» - для группы «автономных» он составляет 29,37 балла, в то время, как в группе «зависимых» - 24,00 балла (различие значимо, при $p \leq 0,05$). Не выявлено значимых межгрупповых различий по фактору «склонность к согласию». Последним в опроснике «Биг-5» является фактор «добросовестность (осознанность)», выражающий степень сознательного контроля со стороны субъекта за своим поведением и деятельностью. По данному фактору выявлены существенные типологические различия: испытуемым группы «автономных» этот фактор присущ в большей мере (36,23), чем испытуемым группы «зависимых» (29,11), различие значимо, при $p \leq 0,02$.

Кроме того, нами был проведен корреляционный анализ феномена «автономности», как континуальной характеристики субъекта деятельности с факторами большой пятерки. Было выявлено, что с увеличением степени «автономности» увеличивается показатель «*добросовестности* (осознанности)» субъекта (по Спирмену $\rho=0,30$, при $p \leq 0,01$) и уменьшается показатель «*нейротизма*» ($\rho = -0,39$, при $p \leq 0,01$).

В целом можно констатировать, что, несмотря на методологические различия, пятифакторная модель черт личности хорошо сочетается с базовыми характеристиками феномена «автономности», которые наиболее полно представлены в симптомокомплексе качеств личности, определяющих этот феномен. Таким образом, даже при использовании такого универсального опросника как «Биг-5», невозможно претендовать на полное описание личности, если не учитывать типологию ее субъектной регуляции. Результаты, полученные в данной работе, важны не только с теоретической точки зрения, они могут быть использованы и в практической деятельности, прежде всего, консультирующего психолога.

Д.В. Пытляк

**Об опыте использования духовных (интегративных) методов обучения
Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ; № проекта 07-06-00279а**

Подобный опыт был уже в моей практике преподавания, но только в средней школе, а также во время исполнения воспитательной работы в детских садах и других детских учреждениях. До сих пор он отличался кратковременностью. В школах и садах я работал мало, но уже к тому времени многое сложилось из того, что мне хотелось бы передать. Для меня, как и аспиранта, важно и то, что одними из моих учителей является мой научный руководитель М.М. Кашапов, бывший педагог провинциального колледжа в ярославском планетарии и нынешний профессор Демидовского университета. Сейчас, преподавая в вузе время от времени, мне остаётся только на практике проверять и упорядочивать то, что стало для меня открытием в моменты прозрения и озарения в прошлом.

Вузовская практика в вальдорфской школе дала мне возможность во время проведения занятий по обществознанию и психологии выработать первичную систему творческого познания. Благодаря ей, я был способен сделать для себя достаточно близкой педагогическую систему Р. Штейнера и подобные ей (М. Монтессори, Я. Корчака, М. Щетинина и др.). Но занятия проходили всё же не так эффективно, как я хотел. А я хотел прежде всего передавать детям творческий заряд духовной энергии в виде образов, как это делал бы в идеале вальдорфский педагог. Не хватало некоторых элементов в системе, вполне возможно, психологических.

Будучи аспирантом, мне довелось работать помощником воспитателя в вальдорфском детском саду. Я специально принизил себя до этого положения «усатого няня», дабы подробно проработать все нюансы сугубо воспитательной работы в русле данного подхода. Если кому неизвестно, это тончайший духовно-эстетический подход (правда, не наш, из совершенно другого потока), и далеко не всякий работник в этой педагогике, даже с большим стажем, может понимать её сущность. На мой взгляд, чисто художественная подготовка здесь не обязательна. Скорее, такой обязательностью наделена регулярная духовно-познавательная практика. В вальдорфской педагогике, как в детище антропософии, такая практика представлена в виде эстетических, нравственных и ритмических упражнений, проводимых прямо или косвенно педагогом наряду с дидактикой. Данный спектр упражнений вполне может соответствовать при её доработке системе духовного развития любого толка, даже религиозного, предназначенного для любого возраста. Кроме того, вальдорфская система в отличие от многих других имеет более или менее научную разработанность, восходящую корнями ещё к системе йоги и удивительным мистическим открытиям В. Гёте. Антропософия Р. Штейнера, подобно теософии Е.П. Блаватской и А. Безант, согласно их авторам, имеет своим источником древнюю мудрость, которая неизменна во времени и открывается тем, кто в своём развитии способен её осознать. А способен на самом деле любой человек, всё зависит от индивидуальной открытости для духовного развития.

Работая психологом в обычной школе, я раньше осознавал всю трудность реализации какого-либо духовного подхода в традиционной системе. Однако и здесь можно встретить педагогов, активно включающих в свой труд элементы духовного воздействия, причём это происходит у них спонтанно, в творческом процессе, часто без глубокого знания очень важных психологических нюансов. В духовное воздействие материальное и психологическое влияния включены как аспекты.

Оно может быть воспринято нами как синоним педагогического воздействия. В традиционных школах всё же процент духовности самой по себе такого воздействия меньше, чем в малочисленных альтернативных школах, поскольку в первых ещё не искоренена материалистическая картина мира. Надо заметить также, что сама духовность может быть двояка. Об этом писал ещё христианский педагог В.В. Зеньковский, искусно читавший лекции в вузах. Духовность может быть светлой или позитивной, а может быть и негативной. Первую можно соотнести с сознательным добром, а последнюю – с сознательным злом. Причём чем более сознательна духовность, тем большим могуществом обладает она. Зеньковский считал в своё время (1-ая пол. 20в.), что Штейнер проповедывал негативную духовность, поскольку преувеличивал в человеческом развитии фактор самостоятельных усилий человека по очищению и развитию своей природы. Сам же Штейнер никогда не отрицал важность религий, однако, по его мнению, если семейные традиции не требуют от ребёнка религиозности, то она для него не является обязательностью.

В традиционной школе с давних времён религиозность прививалась детям как культурное начало в их психике, как представление о некоем Сверх-Эго или идеальном Эго, пусть и в иноказательном, намеренно упрощенном виде, а иначе дети и не поняли. Я.А. Каменский приблизительно во времена Возрождения и Реформации утвердил религиозность в 2х принципах – природосообразность, культуросообразность и авторитет учителя. Да, именно религиозное начало в малых детях питает авторитет учителя, оно возбуждается прежде всего энергией любви педагога. И для всех это является благоприятной возможностью.

Однако в современной традиционной школе (в детских садах в меньшей степени) по причине множества исторических потрясений авторитет учителя оказался подломлен, поскольку само сознание и мышление современного педагога стало ущербным. Благо, если в школе ещё уделяется внимание эстетическому развитию, но и это – зыбкая почва для целостного развития ребёнка. Более того, в коллективах, где ещё активны стереотипы и движения прошлого мышления и мировосприятия, там также затруднена и психологическая работа (в частности внедрение АМО, о них часто ничего неизвестно). Тем не менее, только такая работа и может позволить дальнейшее, но уже духовное взаимодействие.

Что касается высшей школы, то здесь использование духовных методов более реализуемо благодаря общей просвещённости педагогов. Однако создать целостную методику преподавания крайне трудно, т.к. большинство преподавателей видит АМО только как элементы, а не систему. Всё же на основе АМО готовится хорошая психологическая почва для использования духовных методов. Так, культура творческого мышления и коллективного взаимодействия возвращает толерантность и ответственность в педагогах силами ролевых и деловых игр, синектик и мозговых штурмов. В процессе проведения АМО также можно эффективно использовать элементы АлМО в виде тех или иных архетипов и творческих приёмов возбуждения воображения. Например, на семинаре можно предложить обсуждение «в кругу заседания правительства», пусть даже «мирового», с назначением соответствующих «должностей». Несмотря на экстенсивность организации, АМО всё же порождает много психологического шума. Но как один из этапов – как коммуникативная зарядка – на смену этапа «сонного», «железного» застоя это вполне закономерно.

Вслед за этим этапом идёт этап стабилизации и интеграции. На помощь АМО приходят духовные (интегративные) методы. Сегодня в ряду таких методов мы можем использовать психосинтез, танце-двигательные техники, интегративные сюжетно-ролевые игры, техники свободного дыхания, психогимнастические комплексы, психодуховные версии единоборств и мн.др. Среди АМО есть отдельные методы, претендующие на интегративность, например психодрама, баллинтовский метод, организационно-деятельностная игра.

Всё это, как видно, не ограничивается диапазоном лишь альтернативных педагогических техник. Здесь даже шире представлены собственно психологические методы. Судя по всему, это обогащает также смыслом научно-религиозный синтез, религиозную эстетику и даёт многим творцам некую систему и методику развития познавательных и творческих способностей. Достаточно упомянуть, что современные творцы культуры вообще не обходятся, как правило, без контакта с потусторонней реальностью. Сейчас насущным вопросом является то, как данный контакт интегрировать с 3-мерной реальностью, с психическим и профессиональным развитием, со здоровым образом жизни.

Л.С. Разина

Психологические механизмы толерантного поведения студентов в современном образовательном процессе

Модернизация российского образования свидетельствует о необходимости целенаправленных изменений в содержании и организации педагогического процесса в вузе. Он должен способствовать раскрытию и развитию личностных способностей будущего специалиста, в том числе и его толерантного поведения. Мысль не новая, но ставшая сегодня особенно актуальной.

Толерантное поведение в педагогическом процессе предполагает умение не только отстаивать свое мнение, но и с должным уважением относиться к точке зрения окружающих; понимание мотивов своего поведения и поведения других; конструктивный подход к решению образовательных задач. Технология диалогового и рефлексивно-творческого обучения – лучший способ реализации толерантного поведения студентов.

Технология диалогового и рефлексивно-творческого обучения предполагает совместный поиск информации преподавателем и студентами или группой студентов, педагогическое взаимодействие. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе становится условием и фактором проявления толерантного поведения студентов.

При изучении уровня толерантного поведения студентов в процессе педагогического взаимодействия мы использовали комплекс методов, адаптированных к целям и задачам нашего исследования. Это – прямое и косвенное наблюдение, беседы со студентами и преподавателями, интервью, анкетирование, методика изучения отдельных мотивов поведения. Применили также полупроективную методику. Студентам предлагалось дописать фразу: «По моему мнению, толерантность – это...».

В исследовании приняло участие 196 студентов психолого-педагогического факультета СмолГУ, обучающихся на 1, 2, 3 и 5 курсах.

Выявление уровня толерантного поведения в процессе педагогического взаимодействия мы начали с изучения представлений студентов о качествах толерантной личности. При этом исходили из того, что невозможно воспитать гражданина, не доведя до его сознания тех принципов, на которых строится толерантное поведение. При перечислении черт, свойственных современнику, студенты прежде всего называли качества, присущие толерантной личности. Первые места студенты отвели общительности, целеустремленности, активности, самостоятельности, доброжелательности, порядочности. Это говорит о том, что идеал нашего общества – толерантный человек – образ понятный и близкий современным студентам.

Анализ ответов показал, что некоторые студенты называют как положительные, так и отрицательные качества, присущие современнику. Так студент видится еще эгоистичным, ленивым, усталым. Такие черты выделили 24% респондентов. Это связано с тем, что в жизни человек сталкивается не только с радостью, энтузиазмом, пониманием, но и с апатией, агрессией, равнодушием. Пожалуй, без описания отрицательных черт характеристика современной молодежи была бы неполной.

Полученные данные говорят о том, что многие современные студенты проявляют заинтересованность в общественной жизни, активны, проявляют критичное отношение к себе и к другим, требовательны, готовы к взаимодействию. А это важные признаки толерантного поведения молодых людей.

Однако нельзя признать удовлетворительным тот факт, что в характеристике современного студента толерантность не фигурировала. Это обстоятельство позволило нам предположить, что студенты не имеют достаточных знаний о толерантности.

Анализ экспериментального материала показал, что в основном студенты обладают верными представлениями о понятии «толерантность», считают этот термин понятным и знакомым, однако часто ограниченными и неполными. Вербальное определение этого понятия оказалось задачей, сложной для них. Нами зафиксировано, что наиболее часто студенты определяют толерантность как способ поведения в мире, способ взаимоотношений, не уточняя его суть. Приведем примеры наиболее распространенных и типичных суждений студентов о толерантности: «Толерантность – это терпимое отношение к недостаткам других людей», «это терпимость, сочувствие» и т.п. Такой уровень суждений отмечен у 60% респондентов. Они следуют семантике понятия в его традиционной обыденной расшифровке, опирающейся на житейский смысл.

Очень незначительная часть студентов (8%) определили толерантность как понимание и принятие другого человека, способность к взаимопомощи. Ещё 8% опрошенных нами студентов определили толерантность как умение владеть собой во взаимодействии с окружающими, как вид человеческих взаимоотношений. Эта группа студентов в первую очередь обратила внимание на социальную значимость толерантности в отношениях и поведении. Наличие такого осознания

понятия очень важно, так как толерантность выступает регулятором общественных отношений и нормой поведения.

4% студентов понимают толерантность как устойчивость к неблагоприятным воздействиям среды, стрессоустойчивость. Например, это видно из такого определения: «Толерантность - это активизация внутренних резервов организма, это устойчивость оскорблениям, отрицательным эмоциям, всяческим стрессам». Их понимание близко к медико-психологическому определению термина, для которого выделен смысловой акцент адаптивности.

20% студентов предпочли дать оригинальные определения, в силу чего мы отнесли их ответы к особой «узколокальной» группе мнений. Эти определения даны респондентами через конкретные примеры поведения человека в определенной ситуации, где, например, подчеркнуты чувства, политика, установки и т.п. Приведем выдержки из высказываний студентов, характеризующие суждения этого уровня: «Толерантность — это миролюбие, это когда футболист промазал, и его не побили, а похлопали по плечу: «Ничего, в другой раз»; «Толерантность — это направление в мировой политике, путь урегулирования международных отношений»; «Толерантность - это баланс, это любовь ... создание условий для любви». Здесь ярко выражена связь с ситуациями, в которых студенты могли познакомиться понятием. Неоднократно в СМИ упоминалось о Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе (2001 - 2005 г.)», о принятии Декларации принципов толерантности (16 ноября 1995 г., ЮНЕСКО), о принятии Декларации Стокгольмского международного форума по Холокосту (2000 г.), 16 ноября объявлено Всемирным Днем Толерантности.

Полученные нами данные выявили ряд противоречий. С одной стороны, студенты высоко ценят нравственные отношения между людьми, а с другой - не связывают эти отношения с проявлением толерантного поведения. Вместе с тем, среди черт толерантной личности ими выделяются те же нравственные качества: желание понять, готовность взаимодействовать, доброта, порядочность и т.д. Это вполне соответствует данным возрастной психологии. В юношеском возрасте продолжает складываться мировоззрение личности, и еще ярко выражен отрыв идеалов от реального плана взаимоотношений с окружающими.

Преодоление этих противоречий следует использовать как психологический механизм толерантного поведения студентов в процессе педагогического взаимодействия.

Анализ ответов, раскрывающих характер и уровень взаимоотношений преподавателя и студентов, позволяет считать, что здесь не все благополучно. По результатам исследования только 29% студентов положительно ответили на вопрос, существует ли контакт между преподавателями и студентами. Знаменательно, что «контакт есть», заявил 75% преподавателей этих же групп. Объяснить подобное расхождение можно тем, что для преподавателей контакт – это прежде всего нормальные отношения в процессе познания определенной учебной дисциплины. Для студентов контакт – это широкий круг психологических эмоциональных отношений. И как результат недостаточного развития подобных отношений – весьма слабое проявление толерантного поведения студентов.

Особое значение в выявлении психологических механизмов толерантного поведения имеет степень активности студентов в педагогическом процессе. По нашим данным 68% студентов систематически занимаются и выполняют самостоятельные задания, 20% - выполняют учебную работу эпизодически, 12% - не занимаются этим никогда. Дополняют картину данные об участии студентов во внеаудиторной учебной деятельности. Сюда включены различные тренинговые занятия, научные конференции, студенческий научный клуб, конкурсы, занятия со студентами младших курсов. Около 60% студентов активно включены во внеаудиторную деятельность. Но остается большая доля тех, кто в ней не участвует или даже не знает о ней.

Недостаточно высокий уровень толерантного поведения подтверждают данные о позиции студентов в педагогическом процессе. Результаты исследования таковы: только 30% контактов с преподавателем происходит по инициативе студентов. Этот факт говорит о том, что студенты чувствуют себя «пассивными объектами обучения». Они настолько привыкают к тому, что их учебно-воспитательную деятельность должен кто-то организовать, что начинают относиться к ней иждивенчески, потребительски.

Следует отметить, что между мотивами, преобладающими у студентов, и уровнем их толерантного поведения прослеживается связь. Те студенты, которые указали на мотивы, адекватные подлинному смыслу учебной деятельности (46%), демонстрируют и более толерантное поведение в процессе педагогического взаимодействия. Они более инициативны, контактны, ответственны.

Для того чтобы правильно определить психологические механизмы толерантного поведения студентов в процессе педагогического взаимодействия, нам важно было установить, что мешает сегодня студенту активно взаимодействовать с преподавателем.

В результате анализа данных было установлено, что в большинстве случаев причины недостаточного проявления толерантного поведения студентов заключены в них самих: не умеют планировать и самостоятельно организовывать свой рабочий день; не воспитали в себе силы воли для длительного выполнения работы; увлечены общением с товарищами или работой так, что учебные вопросы их мало интересуют; не умеют или боятся обсуждать что-то с преподавателем.

Анализ полученного материала показал, что в современной вузовской практике возникает ряд внешних трудностей, которые мешают полноценному становлению толерантного поведения у студентов. Это можно объяснить целым рядом причин. Мы остановимся на некоторых из них, наиболее часто встречающихся в той или иной форме в высказываниях самих студентов: 1) отсутствие должной требовательности к выполнению студентами своих учебных обязанностей, современных форм контроля; 2) неудовлетворенность однообразием форм учебной деятельности, отсутствием дел познавательного характера, выходящих за пределы университета, где можно проявить самостоятельность, инициативность; 3) недостаточно разработаны новые методы работы со студентами; 4) далеко не всегда преподаватель готов применять новые технологии на практике.

Выявленные нами объективные и субъективные причины, разрушающие психологические механизмы толерантного поведения студентов в процессе педагогического взаимодействия, позволили сделать вывод о том, что уровень толерантного поведения студентов зависит от содержания и организации педагогического взаимодействия.

Ю.В. Резниченко

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ «СМЫСЛА ЖИЗНИ» В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.

«Смысл жизни», является одним из производных понятия смысл и представляет большой интерес именно для современной психологической практики. Общие тенденции общества к переоценке системы основных жизненных ориентиров вызвали «кризис смысла жизни» некоторых социальных слоев, в связи с несостоятельностью их индивидуальных ценностных, этических, моральных систем. Одновременно с этим проблема смысла жизни не является чем-то новым, напротив, на протяжении многих веков она интересовала умы человечества. Но, несмотря на столь почтенный возраст существования в качестве объекта исследования, смысл жизни и сейчас не имеет четких границ своего определения.

Чаще всего, проблема смысла жизни в современной психологии и психотерапевтической практике рассматривается в связи с его потерей, т.е. переживанием человеком «бессмысленности своего существования». В качестве детерминанты подобного состояния выступает разрушение некой устойчивой системы ценностей и смыслов, которые выступают для индивида в качестве ориентиров в различных жизненных ситуациях. В.Франкл определяет подобное состояние термином «смысловой (экзистенциальный) вакуум», который предполагает отсутствие какого-либо смысла существования вообще.

В дополнение понятию «смысловой вакуум» И.В. Калинин предложил понятие «смысловая невесомость», которое характеризуется стремительным «процессом «обнуления» (стремление к нулевой точке отсчета) какого-либо параметра мотивационной и/или целевой составляющей личностного смысла по отношению к конкретной ценности, являющейся для человека значимой. Возможны четыре толкования указанной величины: 1) ноль – есть определенное обозначение отсутствия некоторого количества измеряемой величины мотива (или цели); 2) ноль есть исчезновение какого-либо конкретного мотива (или цели); 3) ноль есть некая пограничная область перехода одной функции в другую, где ее знак является неопределенным; 4) ноль есть точка равновесия «n-го» количества сил. Общим для всех четырех вариантов является то, что резкость процесса стремление мотивационной и/или целевой составляющей личностного смысла к нулевой точке создает своеобразную ситуацию «утраты веса», подобной тому состоянию, которое испытывает человек, когда кабина лифта резко опускается вниз. В результате чего возникает своеобразная «смысловая невесомость». Являющаяся следствием потери человеком «ценностной опоры».

Личностная необходимость смысла жизни связана с осознанием конечности жизни (возможностью смерти) и стремлением контролировать процесс собственного существования в соответствии со своими устремлениями. Индивид, лишенный этого смысла, стремится к смерти, будто отсутствие смысла жизни порождает смысл смерти.

Но как отмечает В.Э.Чудновский, далеко не каждый, потерявший смысл жизни совершает суицид или реализует смыслы-экзацы (алкоголизм, наркомания и т.д.). Очень часто люди, выходя из кризисной ситуации с обновленным смыслом жизни (в данном случае не идет речь о новом смысле). Очень часто в последнее время говорится о наличии не одного-единственного неизменного смысла жизни, а о целой системе смыслов – больших и малых. Как правило, большие смыслы связаны с достижением «заоблачных» целей (например: многие советские дети мечтали быть космонавтами), а малые – с тем, что касается обычной жизни и требует подтверждения каждый день (быть хорошим специалистом, отцом, матерью, порядочным человеком). Возможно, поэтому малые жизненные смыслы редко бывают причиной кризиса, т.к. ориентированы в большей мере на процесс, а не на результат.

Однако, современным ритм жизни диктует свои законы и проблематика смысла жизни обретает новые грани. Все чаще мы имеем с тенденциями противоположными потере смысла, а именно – избыток того, что имеет значение, смысл для индивида. Жизнь современного человека наполнена множеством дел, которые имеют смысл, мы ежедневно занимаемся весьма важными делами, а между тем, абсолютно нет времени на самих себя. Как правило, следствием подобного существования является потеря собственной идентичности.

Австрийский экзистенциальный психотерапевт А.Лэнге видит причины такого сценария развития смысловой сферы личности в нереализованности других условий экзистенции - возможность быть в этом мире, возможность ощущать в себе течение жизни, возможность быть самим собой, и только после реализации этих трех возможностей, по мнению автора, человеку необходим смысл. Иными словами, не из одного лишь смысла состоит наша жизнь.

Таким образом, смысл жизни, как и любой другой психологический феномен не терпит крайностей. Несмотря на явную противоположность утраты смысла и пресыщенность им, мы считаем, что в некоторых случаях возможен их взаимный переход. А именно, чрезмерное количество смыслов может вызвать крушение наличествующей системы смыслов и ценностей, и наоборот – крушение системы ценностей и смыслов может спровоцировать порождение множества (вероятно ложных) смыслов (которыми должна быть ежеминутно заполнена жизнь).

Таким образом, смысловая сфера представляется весьма сложным тонким механизмом, настройка которого требует особого внимания и знаний. Так, перед современной наукой и практикой возникают новые задачи, связанные с оптимизацией ценностно-смыслового пространства отдельной личности с учетом ее уникальности. Необходим поиск не только способов придания смысла существования тем, кто его утратил, но и способов, позволяющих сориентироваться во всем многообразии смыслов, чтобы не растративать себя.

Д.Н.Романенков

ОБРАЗ МИРА У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В последнее время проблема девиантности поведения подростков, к сожалению, становится все более актуальной. Проблема имеет интернациональный характер, увеличение числа девиантных подростков характерно как для России, так и для Эстонии.

В большинстве исследований реализуется поведенческий подход. В настоящей работе предпринимается попытка рассмотреть проблему девиантного поведения через «образ мира». Такой подход представляется интересным и перспективным.

«Образ мира» — понятие, введенное А.Н. Леонтьевым, для описания интегральной системы значений человека. Образ мира построен на основе выделения значимого (существенного, функционального) для системы реализуемых субъектом деятельностей опыта (признаков, впечатлений, чувств, представлений, норм и пр.). Образ мира не приписывается миру субъективно, это наполнение образа реальности значениями, и, тем самым, построение его. Образ мира, презентуя познанные связи предметного мира, определяет, в свою очередь, восприятие мира (В.П. Серкин).

В настоящее время в литературе описаны и сопоставлены опубликованные различными авторами модели структуры образа мира: двухслойные модели (Леонтьев А. Н., 1983; Петухов, 1984;

Смирнов С., 1985 и др.), трехслойная модель (Артемьева, Стрелков, Серкин, 1983, 1991; Стрелков, 1997), функциональная модель (Смирнов С., 1985), образ мира как гетерархия систем отсчета (Величковский, 1983), образ мира как многоуровневая система познавательных гипотез (Смирнов С., 1985), онтогенетическая модель образа мира как двухполюсной системы (Смирнов С., 1985; Стеценко, 1987); модели эволюционной детерминации (Артемьева, 1999; Артемьева, Серкин, 1987; Мудрак, Серкин, 1989; Шмелев, 2000), модель образа мира профессионала (Климов, 1995), специфика динамической организации образа мира (Стрелков, 1992, 1997, 2000, 2003).

Для экспериментального исследования нами была принята трехслойная модель структуры образа мира (Артемьева, Стрелков, Серкин, 1983, 1991) – перцептивный мир, семантический слой, ядерные структуры. Ядерный слой трехслойной структуры (целомотивационный комплекс) исследуется с помощью батареи стандартных разработанных методик изучения мотивации, ценностных ориентаций, смысложизненных ориентаций, личностных опросников и проективных методов. Семантический слой исследуется с помощью методов субъективной семантики и психосемантики, перцептивный мир, как правило, исследуется на основе изучения его описаний испытуемыми и анализа практической деятельности. В работе была реализована общая схема построения исследования, предложенная В.П. Серкиным, но применительно к изучению строения образа мира девиантных подростков в сопоставлении с законопослушными.

Для экспериментального исследования были сформулированы, соответственно слоям принятой структурной модели три следующих гипотезы:

- 1) Существует специфика ядерного слоя образа мира девианта, обусловленная его жизнедеятельностью.
- 2) Существует специфика семантического слоя образа мира девианта, обусловленная его жизнедеятельностью.
- 3) Существует специфика перцептивного мира девианта, обусловленная его жизнедеятельностью.

Для проверки первой гипотезы использовались методики, направленные на анализ совокупности ценностных ориентаций.

Сравнительный анализ результатов экспериментального изучения личности несовершеннолетних правонарушителей и их законопослушных сверстников позволил выделить специфическую систему ценностей, ориентированную на реализацию в будущем только формально-ролевой функции личности.

Деликвентные подростки отличаются от законопослушных незрелостью эмоционально-волевой сферы, недостаточностью анализа ситуаций, высокой эгоцентричностью, дефективностью и ригидностью внутренних установок. А самое главное, это отсутствие общенациональной идеи воспитания и государственного заказа на воспитание определенных морально-этических качеств (Новиков В.В., 1998).

Для проверки второй гипотезы был использован специально разработанный В.П. Серкиным семантический дифференциал «Образ жизни».

В.П. Зинченко (1983) и Д.А. Леонтьев (1999б) считают, что исходной точкой теоретического осмысления проблемы «психологического мира», «образа мира» для А. Н. Леонтьева (1983) была категория жизни. С помощью понятия «образ мира» описывается именно интегральный образ, то есть феномен, существующий в плане идеальных представлений. Соответственно требованиям деятельностной методологии к дихотомии описаний психологической феноменологии «субъектный план — проявления активности субъекта» (например: цель — действие, мотив — деятельность, потребности — жизнедеятельность, идея — реализация и т. п.) должна быть построена и дихотомия описания «образ мира — образ жизни», в которой второй член вводится для описания всей совокупности деятельностей (действий), регулируемых образом мира и изменяющих его. Описание индивидуальной субъективной специфики образов мира всегда будет оставаться неполным и несколько спекулятивным без описания детерминирующих их и детерминируемых ими феноменологий жизни (деятельности) субъектов — их индивидуальных образов жизни в течение конкретного (актуального) периода.

Образ мира, являясь идеальным, сам из себя (вне системы деятельностей) не формируется и не раскрывается. Из принципа единства сознания и деятельности понятно, что для системного описания структур, динамики и генеза образа мира требуется разработка релевантного по интегральности понятия, для описания актуальной активности субъекта, в процессе которой образы мира развиваются и изменяются. Таким понятием является понятие «образы жизни» в их психологическом наполнении. В рамках общественных укладов существуют самые разнообразные индивидуальные

образы жизни (не стили жизни как специфическая характеристика совокупной активности, а именно образы жизни как сама совокупная активность). Это разнообразие индивидуальных образов жизни позволяет разрабатывать их развернутое психологическое описание.

В разрабатываемое психологическое понятие «образы жизни» включен аспект субъективности как сегодняшней актуальной активности личности, ее индивидуального действия здесь и сейчас. Этот аспект не включен в ряд релевантных философско — социологических понятий (образ жизни, качество жизни, уровень жизни, уклад жизни), используемых скорее для описания типического, чем индивидуального. В психологическом понятии «образ жизни» должны учитываться специфика и различие образов жизни одного и того же человека в разные периоды его жизни, динамика изменения его образов жизни (Петров – ребенок и Петров — взрослый, в студенчестве и на пенсии, и т. д.), разных людей в рамках одного и того же общественно-исторического уклада, в рамках одной исторической формации, периода, страны или района (например, моряка и учителя, политика и отшельника). Соответственно, в психологическом понятии «образы жизни» на первый план выступает субъективное, личностное, индивидуальное (от индивидуальность) в его взаимоотношениях с типическим.

Соответственно, для проверки третьей гипотезы использовалась методика построения графического образа жизненной ситуации, развернутой во временном плане.

Результаты ее применения показали значительные различия в строении жизненного хронотопа у законопослушных и девиантных подростков. У девиантов они были в гораздо меньшей степени протяженны во времени, сама структура жизненной ситуации отличалась меньшим количеством компонентов, была более фрагментарна, в ней менее был представлен анализ прошлого и предвидение будущего. В целом, образ жизни, представленный в этом отображении, характеризовался ярко выраженной инфантильностью.

В работах А.А. Кроника (Сколько Вам лет?, 1993) описан феномен парциального психологического настоящего: части настоящего испытуемые располагают в любом месте хронологической оси. Вневременная (время субъективно означено и размечено) структура образа мира приводит нас к логическому выводу о существовании в сознании человека парциального психологического прошлого и будущего.

Хронотопы образов жизни (пространственно — временная структура) не отображаются однозначно в представлении о них (хронотопы образов мира), но здесь могут помочь полученные ранее экспериментальные данные об аффективном изменении пространства и времени (Артемьева, 1999; Петренко, 1983 и др.) и даже их инверсии (Серкин, 2000). Соответственно, описания хронотопов должно дополняться информацией о значимости их составляющих для субъекта (беседа, опрос, оценка, мотивационное, смысловое, событийное «наполнение» и др.). На основе такой информации возможно моделирование субъективных хронотопов образов мира, отличающихся от объективизированного описания большей представленностью значимых фрагментов, меньшей представленностью (или исключением) незначимых и «несогласованных» (по механизмам психологических защит) фрагментов.

Румянцева И.М.

ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕОРИЯ РЕЧИ КАК ЧАСТЬ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В 50-60-е годы XX века – время оформления психолингвистики как науки – ключевым понятием отечественной психологии являлась «деятельность», детально разработанное А.Н. Леонтьевым. Именно в эти годы установилась советская психологическая платформа под названием «теория деятельности». Эта психологическая теория, основой которой являлось сознательное действие, вызванное мотивом, направленное на цель и подверженное планированию и контролю, была транспонирована А.А. Леонтьевым на область языкознания. Так появилась «теория речевой деятельности», которая фактически превратилась в синоним термина «психолингвистика» и на долгие годы стала олицетворять собой отечественный вариант этой науки.

Согласно А.Н. Леонтьеву, деятельность – это специфическая форма активности человека по познанию и преобразованию окружающей действительности. Деятельность представляет собой

совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный). Деятельность побуждается потребностью и регулируется сознанием [2, с. 303].

По А.А. Леонтьеву, речевая деятельность представляет собой «вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.)... Речевая деятельность, – согласно данной концепции, – психологически организована подобно другим видам деятельности, т.е. с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой – состоит из нескольких последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль...). Речевая деятельность может выступать или как самостоятельная деятельность со специфической мотивацией, составляющими которой являются речевые действия (имеющие цель, подчиненную цели деятельности) и речевые операции (варьирующиеся в соответствии с условиями), или в форме речевых действий, включенных в ту или иную неречевую деятельность» [3, с. 412]. В сущности, под речевой деятельностью, согласно А.А. Леонтьеву и его последователям, и понимается сам феномен речи, и такое понимание является в нашей стране фактически общепринятым.

Считается, что деятельность имеет сложное иерархическое строение, называемое «макроструктурой деятельности». Ее «слои» принято располагать «сверху вниз»: сначала выделяется уровень особых видов деятельности (например, профессиональной, общественной, коммуникативной и т.п.), далее следует уровень действий, за ним – уровень операций и, наконец, замыкает эту «пирамиду» самый низший уровень психофизиологических функций [1, с. 101]. В речевой деятельности, по аналогии, предполагается, что «сверху» находится все, что связано с планированием и контролируется сознанием (речевые действия, речевые акты), «ниже» располагаются операции в виде автоматических речевых навыков, а уже в самом «низу» отводится место психофизиологическим функциям речи, которым предназначена «операционально-техническая» (термин Ю.Б. Гиппенрейтер) роль. Главным признается все сознательное, плановое, контролируемое, мотивированное, целенаправленное. Все остальное призвано выполнять лишь служебные функции, подчиненные руководящим сознательным действиям.

Нам, однако, такой подход представляется несколько односторонним. Так, например, при обучении речи важным является все, а именно не только так называемый «высший» деятельностный аспект, но и тот психический и физиологический, традиционно ставящийся несколькими «этажами» ниже первого. Для развития и формирования речи, ее обучения и коррекции необходимо воздействовать на все психические и физиологические структуры. Причем не «сверху вниз» (при таком подходе до самого нужного, находящегося, по мнению приверженцев иерархической структуры деятельности, где-то в «подвале ее многоэтажного здания» или у подножия ее «лестницы», можно и не добраться), а одновременно – системно и интегративно.

Исходя из практических задач нового времени – в частности, создания высоких и тонких технологий обучения иностранным языкам – мы предлагаем построить иную речевую модель: не в виде многоэтажной пирамиды (возводить которую традиционно полагалось с «крыши»), а объемную, многогранную модель речи, где каждая ее грань в равной степени важна и доступна для исследования и целенаправленного на нее воздействия в процессе обучения.

Чтобы выполнить такую задачу, мы не можем оставаться только в рамках теории деятельности, т.к. она является лишь одной из многих психологических теорий, выработанных научной мыслью человечества. Каждая из психологических теорий имеет рациональное зерно, но предлагает интерпретацию явлений (в том числе речи) только с какой-то отдельной стороны. Так, например, *бихевиоризм* описывает все с точки зрения поведения, *динамическая психология* выдвигает на первый план теорию аффектов и эмоций, *гуманистическая психология* делает акцент на теории личности, *гештальт-психология* изучает психику с точки зрения целостных структур – гештальтов, а *когнитивная психология* ставит во главу угла действие познавательных процессов и т.д. Нам могут возразить, что все теории включают в свой понятийный арсенал практически полную гамму психологических явлений. Это действительно так, проблема заключается в разной расстановке приоритетов и в том, какую объяснительную модель каждая из этих теорий, согласно господствующему в ней психологическому понятию (ставшему «знаменем» той или иной школы), выбирает для интерпретации психологических феноменов. Так, например, бихевиоризм рассматривает не только внешние, но и внутренние психические процессы через призму поведенческих реакций или поведений особого рода, а теория деятельности находит в этих процессах все признаки деятельности. Имеются ли для этого основания? – Да, имеются. Можно ли, в таком случае, назвать речь *поведением*, как это делает бихевиористская школа, *когнитивным процессом* как принято в когнитивной психологии, *деятельностью* как утверждает теория деятельности? – Несомненно. Можно ли считать речь *психофизиологическим процессом*, как постулирует

психофизиология, трактовать ее в ракурсе *эмоций*, как предпочитает динамическая психология, или в свете *личностных характеристик*, как свойственно психологии гуманистической? – Да, можно. Проблема заключается в том, что каждый отдельно взятый такой подход неизбежно будет односторонним, ибо *речь как сложный психологический, а точнее психолингвистический, феномен совмещает в себе все эти психологические аспекты*, которые к тому же взаимопроникаемы и взаимообусловлены. Речь является и первым, и вторым, и третьим, и четвертым, и пятым одновременно, не говоря уже о самой главной, *лингвистической*, ее стороне. Поэтому мы и предлагаем иной – комплексный, многофункциональный подход, рассматривающий речь во всей полноте и многогранности ее аспектов и функций. Такой подход можно назвать *«интегративной теорией речи»*.

Совершенно не справедливо, на наш взгляд, было бы отринуть завоевания общепризнанных, но таких разных психологических школ, ибо каждая из них обладает своей несомненной ценностью. Более того, для построения многомерной психолингвистической модели речи нам просто необходимо использовать лучшие достижения всех психологических направлений, переосмыслить их и интегрировать в единую целостную теорию.

Мы убеждены в том, что настал момент начать отступать от сформировавшихся стереотипов и конформных решений. Мы ратуем за развитие новой, уже существующей, психологической школы – *«интегративной психологии»*, которая соответствует новому времени всемерной интеграции, закономерно охватывающей и область науки.

«Интегративная психология» предполагает, по нашему убеждению, не механистическое соединение разнородных теоретических постулатов, что характерно для эклектического подхода к науке, а концептуальный синтез ключевых понятий различных психологических школ и систем. Причем, в нераздельный комплекс таких понятий непременно должно включаться (и выводиться на первый план) и то понятие, которое разрабатывается при помощи данного «холистического» психологического аппарата. В нашем случае составной и неотъемлемой частью «интегративной психологии» является *«интегративная теория речи»*, способная, на наш взгляд, расширить границы современной психологии и психолингвистики.

А. Савари

Социально-психологический механизм влияния памяти рода на выбор профессии

В настоящее время подход к профессиональной ориентации молодежи стал более научным, так как основывается не только на личных предпочтениях абитуриентов, но и на профессиональных знаниях специалистов-психологов. Даже в сравнительно небольших населенных пунктах функционируют центры профориентации, где старшеклассникам и абитуриентам будут предложены многочисленные методики, направленные на выявление индивидуальных особенностей, задатков, способностей и склонностей. Профориентатор ознакомит всех желающих с рейтингом наиболее популярных и востребованных профессий на текущий момент, составит профессиограмму, расскажет об учебных заведениях. В результате такой работы будущий студент будет владеть исчерпывающей информацией о своих качествах и потребностях рынка труда. Результатом может стать успешное поступление в учебное заведение, трудоустройство, высокий социальный статус и достойная заработная плата. Но достаточно ли всего этого для ощущения внутреннего комфорта и правильности выбора профессии? Возможно ли найти себя в «неподходящей» по результатам тестирования профессии, можно ли стать успешным профессионалом, идя по стопам родителей и более далеких предков?

В данной статье речь пойдет о «династических» профессиях, о том выборе, который до недавнего времени был не только привычным для многих наших сограждан, но и всячески поощрялся государством. Мы рассмотрим три наиболее очевидных фактора, лежащих в основе каждой профессиональной династии:

1. Экономический фактор. Потребности рынка труда меняются год от года в зависимости от политического, экономического, научно-технического развития государства. Соответственно

«востребованные» профессии оплачиваются лучше, что позволяет работнику обеспечить процветание собственной семьи, вырастить образованное, здоровое потомство. На первый взгляд это важнейший аргумент в пользу той или иной профессиональной сферы (в настоящий момент в нашей стране такими сферами являются менеджмент, юриспруденция, финансово-экономическая сфера и др.);

2. Генетический фактор. Внутрисемейные, внутривидовые способности и таланты, часто не востребованные в государстве в данный момент и не приносящие экономической стабильности семье могут «перевесить» факторы экономические, заставив абитуриента выбрать профессиональную деятельность заведомо не входящую в список профессий-лидеров.

3. Фактор «проторенного пути». Зачастую причина возникновения профессиональной династии являются наработанные старшими поколениями профессиональные навыки, полезные знакомства в профессиональной сфере, определенные перспективы карьерного роста младших поколений. Эффект преемственности не сводится здесь к пресловутому «блату», он может проявляться в наставничестве более опытных старших по отношению к неопитам в профессии.

Нами была прослежена динамика профессиональной династии инженеров-химиков на протяжении трех поколений (за 100% принято 19 членов одной семьи, имеющих высшее образование; побочные ветви семьи не учитывались). Тенденция к получению высшего образования была прослежена нами до последней четверти XIX века, после чего, в первой половине XX века одним из членов исследуемой семьи был сделан профессиональный выбор положивший начало династии. Получив образование инженера-химика, занявшись профессиональной и исследовательской деятельностью в этой области, Основатель руководствовался, по нашему мнению, двумя соображениями – индивидуальной склонностью к данной профессии и ее востребованности. В период становления молодого Советского государства важнейшими отраслями народного хозяйства были металлургия и химическая промышленность. Выбор специализаций в этих сферах и на их стыке был достаточно обширен, молодые специалисты, посвятившие себя этим направлениям, довольно быстро находили свою социальную и экономическую нишу в обществе. Кроме того, бурно развивающаяся отрасль позволяла инженерам-химикам реализовывать себя в качестве исследователей и ученых, правительство со своей стороны старалось сделать это направление еще и экономически привлекательным.

Дети Основателя (четыре дочери и один сын) в свою очередь с первой половины пятидесятых по середину семидесятых стали перед выбором профессии. Не смотря на то, что на протяжении этих лет появилось множество других актуальных профессий, дети Основателя династии - четверо (дочери) пошли по стопам отца, и две из них занялись также научной работой в этой области (кандидаты наук).

В восьмидесятые годы прошлого столетия профессия инженера химика давно перестала лидировать на рынке труда. Но, не смотря на это, половина внуков Основателя династии тоже стали инженерами-химиками, закончив то же ВУЗ, что и старшее поколение. Одна из внучек Основателя создала семью с коллегой (сотрудником того же НИИ). На этом династия пресеклась.

Остановимся подробнее на причинах ее возникновения и угасания. Возникновение, по-видимому, можно связать со всеми тремя вышеперечисленными факторами: во-первых, НТП в середине прошлого века в нашей стране поддерживал престижность профессии, химикам-металлургам выделялись средства на исследования, ставились интересные научно-практические задачи, заработная плата таких специалистов была достойной; во-вторых, способность продолжателей династии химической науки, определенный склад мышления и направленность их на исследовательскую деятельность, явно были унаследованы от Основателя; в третьих, личный пример старших поколений, их заинтересованность в своей профессии, определенный круг коллег и знакомых и образ жизни внутри семьи поддерживал интерес продолжателей династии к своей работе. Общие интересы и общий круг проблем связанных с профессией сплачивал семью и позволял совместно планировать будущую жизнь и работу через профессию.

Что же послужило причиной угасания? Здесь, по нашему мнению, сыграл роль первый из выше указанных факторов – экономический. Перестройка и распад Советского союза совершили настоящий переворот в экономике страны, совершенно иначе расставив акценты и изменив приоритеты на рынке труда. Зарботная плата научных сотрудников уже не могла поддерживать

необходимый для выживания экономический уровень семьи, поэтому третьему поколению (достигших к тому моменту 25-30-летнего возраста) пришлось переквалифицироваться, выбрав наиболее экономически выгодные профессии.

Перспективы возрождения этой династии малоутешительны, так как даже при повышении статуса профессии интерес к ней внутри семьи уже утерян и утрачены многие профессиональные навыки. Младшее поколение представляющее исследуемую семью ищут себя в совершенно других сферах – СМИ, Юриспруденция и пр.

Однако, существуют примеры фамильных династий, где решающим фактором является второй (генетический) и почти полностью игнорируется первый (экономический) фактор. Иллюстрацией может служить династия семьи Х, профессиональная область которой включает творческие профессии (поэты, писатели, художники, актеры и пр.). История семьи была прослежена нами со второй половины XIX века по сегодняшний день, т.е. от начала тенденции к получению высшего образования до достаточно высокого процента – 45% от общего числа членов семьи, овладевшими творческими профессиями.

Очевидно, что в условиях многочисленных политических и экономических пертурбаций в стране за последние 150 лет творческие профессии далеко не всегда приносили экономическую выгоду, а иногда становились просто опасными. Однако на протяжении трех поколений в рассматриваемой семье почти половина ее членов останавливала свой выбор именно на творческой сфере. В данном случае художественные задатки и способности диктовали такой выбор вопреки выгоде и здравому смыслу. Интересно, что в последние годы такой династический выбор стал экономически оправдан и это позволяет надеяться на продолжение династии. Не маловажную роль в формировании и сохранении династии сыграл третий из выше перечисленных факторов: профессиональный интерес, а главное профессиональные навыки начинали передаваться последующим поколениям в данной семье с раннего детства.

Таким образом, даже столь беглый и поверхностный обзор позволяет заключить следующее: профессиональные династии являются неотъемлемой составляющей жизни и функционирования семьи и рода, закрепляясь в семейных сценариях и становясь, таким образом, частью родовой памяти. Профессиональная династия, пройдя все свои жизненные циклы от зарождения, расцвета и угасания, может возобновиться в последующих поколениях, так как основывается не только на востребованности профессии в данный момент, но и на генетическом факторе (темперамент, способности, задатки), а так же на семейной мифологии, традициях и нормах.

В.Ю. Саламахина, С.В.Фомина

Исследование психологических факторов появления детей - изгоев в начальной школе

Цель работы: изучить психологические факторы появления детей - изгоев в начальной школе.

Исходя из цели исследования ставятся следующие задачи:

1. ознакомиться с научной литературой, имеющейся по данной проблеме;
2. выявить детей - изгоев в классе начальной школы;
3. изучить личностную сферу отвергаемых детей и сравнить полученные результаты с таковыми в контрольной группе;
4. попытаться установить причины, в результате которых дети оказались отвергнуты классом.

Предмет исследования - психологические факторы появления непопулярных детей в начальной школе.

Объект - младшие школьники 9-10 лет четвертого класса МОУ СОШ 49 гор. Твери.

Гипотеза: если в четвёртом классе есть дети - изгои, то что является причиной их непопулярности среди одноклассников.

В результате анализа литературы было выявлено, что возрастную динамику непопулярных рассматривали педагоги (Киричук А.В., 1974) и психологи (Горланд Н., 1959, Волков И.П., 1969, Конникова Т.Е., 1971).

Причинами отвержения интересовались: Бонни М.1, Горланд Н.2, Обозов Н.Н.3, Тарасонине А.4, Даргевичене Л.И.5, Раттер М.6, Коломинский Я.Л.7, Сорокина В.В.8, Колосова С.Л.9, Архиреева Т.В.10

В результате проведения методики социометрия в классе было выявлено 5 изгоев.

Далее мы рассматривали изгоев в качестве экспериментальной группы, а остальные дети с благоприятным социальным положением в классе, стали контрольной группой.

Для изучения личностной сферы были проведены следующие методики:

1. Метод социометрия
2. Проективная методика "Несуществующее животное";
3. Модифицированная методика Т.В.Дембро - С.Я.Рубинштейн;
4. Методика Фидлера;
5. Тест Филипса;
6. Мотивация успеха и боязнь неудачи - Реан А.А.;
7. Методика Лускановой Н.Г.;
8. Анкета для учителя.

Для обработки данных был использован статистический пакет и критерий Спирмена.

В результате обработки данных было установлено, что незначимая корреляция между показателями социального статуса и психологической атмосферой в классе, мотивацией, уровнем тревожности и самооценкой.

Следовательно, можно предположить, что причина появления изгоев скрыта в особенностях самого коллектива, но каких - нами пока не установлено. Это будет материалом наших дальнейших разработок.

Е.В. Самаль

РАССМОТРЕНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ В РАМКАХ ПРОБЛЕМЫ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Концепция самоактуализации – это концепция развития человека и общества, основывающаяся на идее максимально возможной опоры на саморазвитие и самоорганизацию, предполагающая максимально эффективное использование человеком всей совокупности своих сил, способностей, навыков и иных ресурсов (самости) в своей индивидуально неповторимой ситуации с целью достижения внешней и внутренней синергии (Вахромов Е.Е., 2001).

Именно саморазвитие и самоорганизация собственной активности, деятельности, принятие на себя ответственности за свою жизнь и жизнь близких является главным показателем компетентности человека как самоактуализирующейся личности.

На Западе проблемой самодетерминации академическая психология стала серьезно заниматься с 80-х гг. XX века. Наиболее разработанными и известными являются теории Р. Харре, Э. Деси и Р. Райана и А. Бандуры.

По мнению Р. Харре, полноправный субъект (agent) способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения.

Наиболее глубинным проявлением субъектности являются два вида «самоинтервенции»: 1) внимание и контроль над воздействиями (в том числе собственными мотивами и чувствами, которые обычно управляют нашими действиями, минуя сознательный контроль), и 2) изменение своего образа жизни, своей идентичности (Леонтьев Д.А., 2000).

В качестве предпосылок субъектности выделяются два условия: во-первых, способность репрезентировать более широкий спектр возможных будущих, чем те, которые могут быть реализованы, и, во-вторых, способность осуществить любое выбранное их подмножество, а также прервать любое начатое действие.

Теория самоэффективности А. Бандуры состоит в том, что «человеческое поведение детерминировано, но детерминировано отчасти самим индивидом, а не только лишь средовыми факторами», т.е. благодаря способности воздействия на самих себя люди являются в какой-то мере архитекторами собственной судьбы. Если люди не убеждены, что своими действиями они могут произвести желаемые эффекты, у них мало решимости действовать. Если убежденность в необходимости и правильности данного действия присутствует, человек способен действовать не так, как это диктуют силы внешнего окружения, а в ситуациях принуждения – сопротивляться ему. В

этом состоит, по мнению А.Бандуры, основа человеческой свободы – влиять на результат деятельности и активности убежденностью в самоэффективности.

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана основывается на положении о том, что самодетерминация означает ощущение свободы по отношению, как к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности.

Человека называют автономным, когда он действует как субъект, исходя из глубинного ощущения себя. Быть автономным – означает быть самоиницируемым и саморегулируемым, в отличие от ситуаций принуждения и соблазна, когда действия не вытекают из глубинного Я. Количественной мерой автономии является то, в какой степени люди живут в согласии со своим истинным Я. Понятие автономии относится как к процессу личностного развития, так и к его результату. Первое отражается в эффекте организмической интеграции, а второе – в интеграции «Я» и самодетерминации поведения.

Проблема самодетерминации личности как основы роста и развития, стремления к актуализации собственного потенциала и воплощения его в результатах собственной активности и деятельности, тесно связана с проблемой свободы.

Ф. Ницше первым противопоставил негативной характеристике «свободы от» позитивную характеристику «свободы для». Он же первым поставил и проблему самотрансценденции человека – преодоления себя как фактической данности, прорыва в сферу возможного.

В дальнейшем проблема свободы получила наиболее полное содержательное раскрытие в 60–80-е гг. у ряда экзистенциалистски ориентированных авторов, таких, как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр.

Э. Фромм (1990) считает позитивную свободу, «свободу для», главным условием роста и развития человека, связывая ее со спонтанностью, целостностью, креативностью и биофилией – стремлением к утверждению жизни в противовес смерти. Вместе с тем свобода есть акт самоосвобождения в процессе принятия решения.

Согласно В. Франклу, свобода сосуществует с необходимостью, причем они локализованы в разных измерениях человеческого бытия. Человек не свободен от внешних и внутренних обстоятельств, однако они не обуславливают его полностью. Но человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, ценностями и смыслами.

Свобода вытекает из фундаментальных антропологических способностей человека к самодистанцированию (принятию позиции по отношению к самому себе) и самотрансценденции (выходу за пределы себя как данности, преодолению себя). Поэтому человек свободен даже по отношению к самому себе, свободен подняться над собой, выйти за свои пределы. «Личность – это то, что я есть, в отличие от типа или характера, которым я обладаю. Мое личностное бытие представляет собой свободу – свободу стать личностью. Это свобода от того, чтобы быть именно таким, свобода становиться иным» (Франкл В., 1990).

Наше сознание, как пишет ведущий теоретик экзистенциальной психологии Р. Мэй (1994), находится в состоянии постоянных колебаний между двумя полюсами: активного субъекта и пассивного объекта. Это создает потенциальную возможность выбора. Свобода заключается не в способности быть все время чистым субъектом, а в способности выбирать либо один, либо другой вид существования, переживать себя либо в одном, либо в другом качестве и диалектически двигаться от одного к другому. Свобода есть возможность изменения того, что есть, способность трансцендировать свою природу. Делая свободный выбор, мы одновременно в сознании прокручиваем и сопоставляем ряд различных возможностей, при этом еще не ясно, какой путь мы выберем, и как будем действовать. Поэтому свобода всегда принципиально имеет дело с возможным. В этом заключается суть свободы: она превращает возможное в действительное благодаря тому, что, принимая в любой данный момент пределы действительного, работает в основном с реалиями возможного. Противоположность свободы – автоматический конформизм.

Ж.-П. Сартр (1994) считает, что свобода выступает как неизменная «сущность» человека: она налицо в любом человеческом действии, даже если оно абсурдно, иррационально; человек «осужден быть свободным».

Таким образом, свобода проявляется в любом жизненном выборе человека. «Свобода кумулятивна; выбор, включающий в себя элементы свободы, расширяет возможность свободы для последующего выбора».

Теория потребностей С. Мадди (1995), основывается на выделении наряду с биологическими и социальными потребностями группы так называемых психологических потребностей – в воображении, суждении и символизации. Именно доминирование психологических потребностей

определяет путь развития личности, который С. Мадди называет индивидуалистским и который основан на самодетерминации, в отличие от конформистского пути развития, определяемого доминированием биологических и социальных потребностей.

В современной отечественной психологии проблема самодетерминации личности и свободы рассматривается рядом ученых: Д.А. Леонтьевым, Е.И. Кузьминой, Е.Р. Калитеевской, В.И. Слободчиковым и др.

В рефлексивно-деятельностном анализе Е.И. Кузьминой (1994) свобода характеризуется через самоопределение человека по отношению к границам своих виртуальных возможностей на основе рефлексии этих границ. Выделяются три аспекта свободы: чувственный (субъективное переживание свободы), рациональный (рефлексия границ возможностей) и действенный (способность реально изменять границы виртуальных возможностей).

В многоуровневой модели личностной саморегуляции Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева (1997, 1993) свобода рассматривается как форма активности, характеризующаяся тремя признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «для чего» и управляемостью в любой точке. Соответственно дефицит свободы может быть связан с непониманием воздействующих на субъекта сил, с отсутствием четких ценностных ориентиров и с нерешительностью, неспособностью вмешиваться в ход собственной жизни.

Д.А. Леонтьев (2000) понимает свободу как «возможность инициации, изменения или прекращения субъектом своей деятельности в любой точке ее протекания, а также отказа от нее. Свобода подразумевает возможность преодоления всех форм и видов детерминации активности личности, внешних по отношению к действующему экзистенциальному Я, в том числе собственных установок, стереотипов, сценариев, черт характера и психодинамических комплексов». Степень свободы данного субъекта в данной ситуации определяется совокупностью инструментальных ресурсов свободы: внешних (ситуационных) и внутренних (личностных).

Говоря о самодетерминировании личностью процесса собственного развития, следует упомянуть о том, что как в неживой, так и в живой природе существуют моменты разрыва детерминации, открытые Нобелевским лауреатом по химии И. Пригожиным и названные «бифуркационные процессы». В определенной точке происходит разрыв детерминации, и нестабильный процесс может пойти либо в одном, либо в другом направлении, причем этот «выбор» не детерминирован, а зависит от случайных факторов.

Точки бифуркации – моменты, когда система (многокомпонентная система человеческой психики) колеблется перед выбором и затем принимает направление своего дальнейшего развития. В точке бифуркации даже небольшое добавочное воздействие на систему может положить начало эволюции в совершенно ином направлении, которое изменит все поведение макроскопической системы. До очередной критической точки система будет функционировать на детерминистических началах в соответствии со своей природой.

Наличие такого феномена в живой природе и человеческой психике говорит о возможности использования бифуркационного кризиса в целях самоактуализации. Выбор в моменты колебаний в пользу роста и совершенствования, обусловленный способностью к трансценденции или внешним воздействием (социум, значимый другой), определяет дальнейшее направление развития человека в сторону актуализации собственных потенциальностей.

Как утверждает В.И. Слободчиков (1995), «на самом деле человек «практикует» себя, он себя не обнаруживает и не реализует, а именно «практикует». Человек как бы есть, но на самом деле он занимается строительством, он «строит» себя и в процессе обнаруживает себя и понимает себя. Самим строительством он и говорит о себе, и понимает себя. Своим же собственным действием. Это – способность человека превращать свою собственную жизнь, всю свою тотальность в предмет фактического преобразования. Человек всегда там, где его нет, он в некоей возможности, некоей потенции — на границе бытия и небытия. И небытия в самом рискованном смысле... В подавляющем числе случаев мы только и занимаемся сменой форм. Одну форму снимаем, другую одеваем. Это можно назвать «социальными ролями», как угодно, но это - смена форм. А есть другая судьба у форм — преобразование, преобразование. Ибо куколка и бабочка — это кардинальные структурные преобразования, это скачок. Поэтому в этом плане и развитие можно помыслить как освоение и преодоление огромного числа форм: социальных, культурных и т.д. Преодоление может быть как отбрасывание».

Поэтому развитие можно рассматривать как некое вхождение в некий способ бытования, освоение его, преодоление и вхождение либо в новый способ, либо в отказ от всяких способов и построение принципиально иного, отличного, своего.

К. В. Самсонов
НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ

В последние годы все большую актуальность приобретает изучение нравственных ценностей детей и подростков. Наблюдается устойчивый рост количества молодых людей, демонстрирующих склонность к девиантному поведению. Важно выявить, какова структура ценностей у обычных и девиантных подростков. Возможно, что различие в структуре ценностей у этих групп подростков (если таковое обнаружится), окажется важным при определении стратегий воспитательной и коррекционной работы.

Целью нашей работы было исследование нравственных ценностей современной молодежи в группах контрольной и состоящей из девиантных подростков. Конкретизируя цель, мы выдвинули следующую гипотезу: структура нравственных ценностей в сознании современной молодежи представлена неоднородно. Она состоит из нескольких независимых друг от друга факторов, причем преобладать будет фактор индивидуалистического плана, т. е. стремление к собственному благополучию, но в сравниваемых группах эта тенденция будет выражена по-разному. Кроме того, предполагалось, что структура личностных конструктов будет различаться у представителей контрольной группы и экспериментальной групп.

Первое исследование было построено на предположении о том, что значения нравственных ценностей для современной молодежи можно с успехом исследовать с помощью ассоциативного эксперимента. Ассоциативный эксперимент как метод исследования нравственных ценностей был выбран нами потому, что он является одним из самых разработанных и простых методов исследования значений, и в то же время, несмотря на некоторые ограничения, он позволяет получить неосознаваемые человеком моменты, т. к. отражает как когнитивные структуры, стоящие за языковым значением, так и индивидуальные особенности испытуемых, их личностные смыслы.

Также для диагностики ценностных ориентаций личности мы использовали «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ)

По данным ассоциативного эксперимента, мы выделили два ортогональных фактора: первый выделенный нами фактор мы назвали «культура». Он состоит из следующих элементов: культура (имеющий максимальный вес по данному фактору), здоровье, совесть, любовь, дружба, милосердие, деньги, смерть. Второй фактор, состоящий из таких элементов, как семья, работа, образование, честь, долг, родина, религия, вера, сострадание, русский, мы назвали «родина».

Обсуждая полученные результаты, мы пришли к выводу, что первый фактор содержит общечеловеческие ценности. Условно этот фактор можно назвать «Нравственные ценности человека как личности».

Второй фактор содержит в себе характеристики субъекта как члена социума и его условно можно назвать «Нравственные ценности человека как гражданина».

Следует отметить, что в данном случае трудно выделить ведущий фактор, т. к. значимой разницы по весам факторов не наблюдается.

Кластерный анализ полученных данных получил картину связей между нравственными ценностями, а также уточнить результаты факторного анализа.

В дендрограмме, отражающей результаты кластеризации данных ассоциативного эксперимента, выделяется три больших самостоятельных класса. В первый большой класс попали следующие нравственные ценности: честь, образование, сострадание, религия, русский, родина, работа, долг, вера, семья. Данные ценности отражают характеристики человека как субъекта взаимодействия с социумом.

Второй большой класс содержит такие нравственные ценности, как дружба, милосердие, совесть, здоровье, смерть, любовь, деньги, культура. Общая идея, объединяющая этот класс, может быть интерпретирована как «Нравственные ценности, присущие человеку как личности».

Второй класс далее распадается на следующие, более мелкие:

1) дружба, милосердие, совесть, здоровье. Эта группа объединяет ценности, отражающие как бы нравственное здоровье человека.

2) смерть, любовь, деньги, культура. Данную группу можно назвать «Критерии нравственности», т. е. те категории, в которых она проявляется. Особенно интересна пара связанных между собой ценностей деньги — культура. Такая связь доказывает, по нашему мнению, что категория «деньги» прочно вошла в нравственную культуру современной молодежи.

Эти две группы соответствуют факторам первой серии факторного анализа.

Третий класс включает такие ценности, как жизнь и патриотизм. Этот класс мы считаем базовым, т. к. он определяет остальные, что следует из результатов качественного анализа ассоциативно-вербальной сети, когда оказалось, что слово «жизнь» оказалось ключевым, т. к. замыкает на себя остальные нравственные ценности.

В дендрограмме, отражающей результаты опросника терминальных ценностей, мы выделили 4 самостоятельных кластера.

Первый класс составили такие терминальные ценности, как достижения, высокое материальное положение и сфера профессиональной жизни. В нём отражается стремление индивидов к материальному благополучию через собственные достижения в сфере профессиональной жизни.

Второй кластер состоит из следующих терминальных ценностей и жизненных сфер: сфера обучения и образования, сохранение собственной индивидуальности и духовное удовлетворение. Этот кластер показывает, что для молодых людей важно сохранение собственной индивидуальности и духовное удовлетворение в том, чем они занимаются.

Третий кластер составляют терминальные ценности: собственный престиж, креативность, активные социальные контакты и сфера увлечений. Данный кластер можно назвать «Регуляторы внутренней жизни субъекта».

Четвертый класс состоит из сфер семейной и общественной жизни, а также одной терминальной ценности — развитие себя.

Сопоставление результатов факторного и кластерного анализов ассоциативного эксперимента свидетельствует, что:

1) результаты факторного и кластерного анализа показали, что нравственная ценность «жизнь» является базовой категорией;

2) результаты математической обработки экспериментальных данных в целом совпадают с результатами качественного анализа результатов;

3) репрезентация в сознании современной молодежи нравственных ценностей имеет трех векторную структуру (под векторами мы понимаем пересечение факторов и кластеров):

— культура. Данный фактор имеет наибольший факторный вес и является регулятором внутренней (духовной) жизни субъекта;

— родина. Этот фактор обеспечивает индивиду условия взаимодействия с окружающими;

— долг. Этот фактор можно определить как «Нравственные обязательства индивида».

Также и результаты математической обработки экспериментальных данных опросника терминальных ценностей в целом совпадают с результатами качественного анализа результатов.

Во втором исследовании сравнивались три группы: контрольная, группа подростков, состоящих на учете в отделениях милиции (далее — «2-я группа») и группа молодых людей из колонии для правонарушителей (3-я группа). Для исследования использовалась методика из техники репертуарных решеток Дж. Келли. Набор персонажей («Я сейчас», «Я через 10 лет», «Идеал человека для меня», «Плохой человек», «Мать», «Отец», «Друг», «Авторитетный человек»), по 22-м шкалам, построенным на основе следующих конструкций:

1. Хороший — Плохой

2. Счастливый — Несчастливый

3. Способен отомстить за обиду, оскорбление — Всегда прощает обидчика

4. Любит драться, бить других — Не может ударить человека

5. Привык и любит выражаться матом — Никогда не выражается матом

6. Считает, что ломать что-либо, бить стекла — интересно и весело — Считает это неинтересным занятием

7. Считает, что мелкая кража — не преступление — Считает любую кражу серьезным преступлением

8. Считает, что можно хорошо жить, не работая — Считает: чтобы хорошо жить, нужно работать

9. Бросит в беде, предаст — Поможет, выручит

10. Считает, что выпивать — приятное и веселое занятие — Не любит выпивать

11. Может уйти из дома, оставить семью — Не способен уйти из дома, оставить семью

12. Добрый — Недобрый, злой

13. Считает, что употреблять наркотики (нюхать хим. вещества) приятно — Считает, что это неприятно

14. Считает, что можно иметь деньги, не работая — Считает: чтобы иметь деньги, надо много работать
15. Считает, что надо быть честным всегда — Считает, что в жизни часто приходится быть нечестным
16. Считает, что образование нужно в жизни — Считает, что и без всякого образования можно хорошо жить
17. Считает: за преступление человека всегда постигнет наказание — Считает, что наказание чаще всего можно избежать
18. Ему нравится мучить животных — Не способен мучить животных
19. Считает, что во всех конфликтах виноваты другие люди — Во всех конфликтах винит только себя
20. Стремится иметь много денег — Равнодушен к деньгам
21. Считает, что в жизни главное — стать крутым, чтобы тебя боялись — Считает, что главное в жизни — любовь и доверие окружающих
22. Нравится мне — Не нравится мне

Обработка результатов проводилась также с использованием факторного и кластерного анализа.

Наиболее интересные результаты получены при сопоставлении факторных структур конструкторов по 3-м исследуемым группам. В контрольной группе семантическое пространство получилось однофакторным. В него с большими значимыми факторными весами вошли все конструктивные шкалы, прочем знаки этих факторных весов соответствовали общепринятым нравственным нормам.

Во второй группе семантическое пространство получилось трехмерным. В первый фактор со значимыми положительными весами вошли конструкторы: 1-3; 12; 22. С отрицательными значимыми весами — 9, 11 и 18. Во второй фактор — с положительными весами — 6, 8, 13, 14, 21. С отрицательным — 17. В третий фактор, соответственно, 5, 7, 10 и 16.

В третьей группе, то есть у подростков из исправительного учреждения выделилось 4 значимых фактора. Строение первых трех факторов мало отличается от структуры 2-й группы, но появляется четвертый фактор, в который входят два значимых конструктора: 17 и 19, с противоположными факторными весами, то есть: «Считает, что наказание чаще всего можно избежать» и «Считает, что во всех конфликтах виноваты другие люди».

Полученные результаты подтверждают наши гипотезы, более того, во 2-м исследовании показано, что с увеличением степени девиантности возрастает своеобразная когнитивная сложность, в которой проявляются новые когнитивно-защитные механизмы, формирующиеся в усложняющейся жизненной ситуации.

Т.В. Сидорина

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИОНИКИ В ОЦЕНКЕ И МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП

Создать трудоспособный коллектив единомышленников и энтузиастов несравненно труднее, считал авиаконструктор С. Ильюшин, чем построить самый хороший самолет. Ему вторит менеджер Л. Якокка, о том, что все хозяйственные ситуации можно, в конечном счете, свести к трем словам: люди, продукт, прибыль; на первом месте стоят люди. И если нет надежной команды, то из остальных факторов мало что удастся сделать. Высказывания деловых свидетелей свидетельствуют, что значимой бизнес-единицей сегодня становится не отдельный специалист, даже если он уникальный профессионал, а профессиональная группа мобильных специалистов, способная не теряя времени на притирку характеров и выяснение психического превосходства включиться в достижение качественного результата труда.

Соционика, информационная бионика, первой из гуманитарных наук использовала модель как «инструмент» изучения и прогнозирования экологии человеческих отношений, поведения и развития таких сложных объектов, какими в современном мире являются человек и человеческие сообщества. Это обеспечивает ее уникальные прикладные возможности в разрешении реальных проблем человека и общества. Оказалось, что можно принципиально по-новому подойти к пониманию главного в человеке – параметров и характеристик личности и, на их основе, к пониманию и прогнозированию межличностных, трудовых мотивационных отношений. Появилась возможность такого согласования

личностных характеристик человека с социальными и организационными структурами, которое содействовало бы гармоничному и бесконфликтному развитию, как личности, так и профессионального сообщества в целом. Прогностические возможности информационной бионики позволяют видеть динамику таких структур на практике различных организаций, компаний и фирм. Это подтверждается, во-первых, исследованиями, проведенными по нашей программе слушателями системы повышения квалификации САФБД и СибАГС в Новосибирске и Новосибирской, Томской, Кемеровской областей по анализу уровня социально-психологической комфортности, а во-вторых, - моделированием предпринимателями своих рабочих групп. Исследовательская информация охватывает диапазон учреждений от государственных и таможенных до торговых и военизированных служб. Индивидуальный и групповой анализ и дискуссии позволяли определять потенциально сильные и проблемные стороны в реальной или планируемой работе. Реализованные управленческие решения вновь подвергались анализу и доказательству конечного результата работоспособности профессиональных групп, оценке создаваемых благоприятных условий. Оценивался терапевтический эффект соционики, состоящий в том, что люди начинают видеть, спокойно осознавать свои недостатки и слабости, так как они понимают, что – это неизбежная плата-компенсация за их достоинства и силу. Человек прекращает истощающие попытки переделать других по своему образцу, ищет путь к мирному обсуждению проблем коммуникаций и благополучному разрешению любого вида конфликта.

Известно, что в коммуникативных процессах - обмене информацией и энергией кроме случайного есть закономерное. В психике человека выделяют устойчивые функции и согласно типологии Юнга, всех людей условно разбивают на группы типов по следующим их основным предпочтениям:

1. Первое имеет отношение к образу жизни — предпочитает ли человек быть решительным и методичным (рациональный, решающий) или уступчивым и непосредственным (иррациональный, воспринимающий).

2. Второе относится к тому, как он принимает решения: объективно и беспристрастно (логический, мыслительный), стремится понять, объяснить существенные черты, закономерности событий, жизни или субъективно и межличностно (этический, эмоциональный, чувствующий), когда главное – выражение отношения к событию, оценка события, "принятие или непринятие события".

3. Третье имеет отношение к тому, откуда человек черпает свою энергию — из внешнего мира (экстравертный) или внутри себя (интровертный).

4. Четвертое связано с тем, как человек собирает информацию о мире: дословно и последовательно (сенсорный, осязающий), присуще принятие событий как реальность, как факт, как чувственный опыт (ощущения, восприятие), присуще умение воспринимать реальность или более произвольно (интуитивный), свойственна способность прогнозировать будущее развитие событий, присуще воображение.

Очевидная разница в поведении людей определяется разными предпочтениями, которые формируют основу их индивидуальности и настроенности на межличностное общение.

Видение профессиональных возможностей личного состава усиливается путем расширения знаний о соционических особенностях человека и группы людей. Это позволяет прогнозировать управление ситуацией взаимодействия людей, заранее предопределять уровень мажорности психологического климата в коллективе, знать предпочтительный вид деятельности, комплектовать оперативные группы на основе безусловной психологической удовлетворенности общением, обрекать на успех деятельность профессионалов, создавая успех прозорливым умением соционической экспертизы. И все это в противовес случайности набора по штатному расписанию сотрудников, непредсказуемости векторов общения личного состава сотрудников.

Не вызывает сомнения тот факт, что любое задание имеет свой период длительности (дежурство, смена, наряд, пребывание на объекте или передовой и т.д.). От этих дел человек может отдохнуть психологически при их смене, изменении задачи и др. Но «отдохнуть» от стереотипа взаимодействий психотипов невозможно, они практически неизменны, они предопределены природными данными и особенностями каждого. Нет психотипа худшего или лучшего, есть худшие и лучшие ситуации взаимоотношений между ними.

Комфортные деловые взаимоотношения способствуют усилению сплоченности, «чувства локтя», содружеству, взаимовыручки, формированию уникального боевого духа команды и многое другое, что положительно сказывается на выполнении поставленных служебных задач. Комфортные отношения могут сложиться и случайно. Однако, если не учитывать невидимую силу влияний данных взаимоотношений между людьми, то может создаться ситуация, когда сотрудники не

способны сориентироваться на выполнение задания только потому, что тратят основное внимание на выяснение отношений между собой и окружающими его сослуживцами. Поэтому ошибочное комплектование групп людей может привести к тому, что человек, постоянно находящийся в состоянии стресса (причем неделового) и не видящего пути оздоровления сложившихся отношений (рапорт о переводе в другую команду, смена места работы и т.д.), способен к крайним мерам индивидуального сопротивления (от невыполнения работы и ее качественного аспекта до переключения непрерывного выяснения отношений и др.).

Поэтому особую значимость приобретает знание руководителем своей оргструктуры, командиром – подразделения и т.д. особенностей своего личного состава и умение развивать деловое общение на основе соционической экспертизы, что позволяет: заранее устанавливать психологические корни конфликтов; прогнозировать виды деловых взаимоотношений людей на службе; целенаправленно создавать условия наиболее эффективных для конкретных ситуаций службы деловых отношений; прогнозировать эффективность делового комфорта личного состава; действенно подбирать людей для решения поставленной служебной задачи; целенаправленно управлять командой.

Уникальным сочетанием взаимоотношений являет четверка социотипов (квадра) и восьмерка. В цивилизованном профессиональном коллективе неизбежно существует пирамида власти, однако, без учета алгоритмов цивилизованного ее моделирования невозможно не совершить управленческих ошибок. Соционика помогает овладеть ситуациями, прогнозировать их, а также планировать под конкретные задачи, стоящие перед учреждениями, вооружать менеджерский аппарат «инструментом» моделирования и построения системы толерантных межличностных отношений, как на уровне человека, так и на уровне профессиональных мобильных и работоспособных групп.

Ю.Н.Слепко

Влияние черт личности учителя на эффективность педагогической деятельности

Эффективность педагогической деятельности одна из тех проблем педагогической психологии, от успешного решения которой зависит эффективность всего образовательного процесса. Этот вопрос привлекает особое внимание исследователей, прежде всего тем, что существует достаточно большое число способов оценки эффективности деятельности учителя - это изучение уровня обученности и воспитанности школьников, анализ и самоанализ учителем результатов своего труда и пр.

Целью нашей работы было выявить психологические особенности оценки работы учителя различными участниками образовательного процесса - учениками, их родителями и методистами. Различия в их оценках определяются не только количественными показателями каждой оценки, но и тем, что каждый участник образовательного процесса предъявляет к личности учителя свои индивидуальные требования. В свою очередь, наличие, степень выраженности у учителя тех или иных черт личности определяет, согласно данным ряда исследований (Крутецкий В.А., Митина Л.М., Хисматуллина Л.Я. и др.), эффективность его работы.

В исследовании приняли участие учителя средних общеобразовательных школ. С целью выявления психологических особенностей их личностного развития был использован тест «16 личностных факторов» Р.Кеттелла. Оценка эффективности работы учителя производилась с помощью стандартных опросников для учеников, их родителей и методистов. Процедуры корреляционного и множественного регрессионного анализа позволили выявить значимость тех или иных черт личности учителя для оценки его работы различными участниками образовательного процесса.

Прежде всего, следует отметить достаточно высокую степень влияния черт личности на общую оценку эффективности педагогической деятельности. Среди наиболее значимых черт личности учителя находятся такие как «доброта», «интеллект», «эмоциональная устойчивость», «беспечность», «смелость», «нежность», «склонность к чувству вины» и «гибкость». В ходе множественного регрессионного анализа наиболее значимыми для общей оценки чертами личности учителя оказались черты «интеллект», «склонность к чувству вины» и «гибкость».

Анализ значимости черт личности для общей оценки на разных этапах работы учителя показал, что их значимость всегда высока. При этом на четвертом этапе работы (32-46 лет работы) значимость черт личности растет. Это обусловлено тем, что в корреляционной модели среди значимых на первом

(1-7 лет работы), втором (8-23 лет работы) и третьем (24-31 лет работы) этапах работы («доброта», «интеллект», «эмоциональная устойчивость», «беспечность», «смелость», «подозрительность» и «гибкость») появляются новые черты личности учителя - «совесть», «нежность», «проницательность», «самоконтроль» и «напряженность». Лишь на пятом этапе работы (47-54 лет работы) происходит резкий спад значимости черт личности для общей оценки эффективности, но уровень значимости не становится ниже, чем на первых трех этапах работы.

Общая оценка является совокупностью трех оценок эффективности деятельности учителя - ученической, родительской и методической. Поэтому рассмотрим в отдельности для каждого участника образовательного процесса значимость черт личности учителя. Если для общей оценки значимость черт личности достаточно высока, то для оценок учеников, родителей и методистов эта значимость не так ярко выражена. Для каждого участника образовательного процесса значимыми являются строго определенные черты личности учителя. Так для учеников это «доброта», «эмоциональная устойчивость», «беспечность», «совесть» и «гибкость». Для родителей значимых черт личности меньше - «подозрительность», «склонность к чувству вины» и «напряженность», для методистов - «интеллект» и «смелость». Отметим, что величина коэффициента корреляции для указанных черт личности весьма высокая, тогда как остальные черты личности учителя коррелируют с оценками на уровне, близком к нулю. Регрессионный анализ позволил выделить среди наиболее значимых для учеников черт личности черту «беспечность», для родителей - «склонность к чувству вины», для методистов - «интеллект».

Анализ влияния черт личности на рассматриваемые оценки на разных этапах работы учителя указывает на наличие общей для всех оценок тенденции в динамике значимости черт.

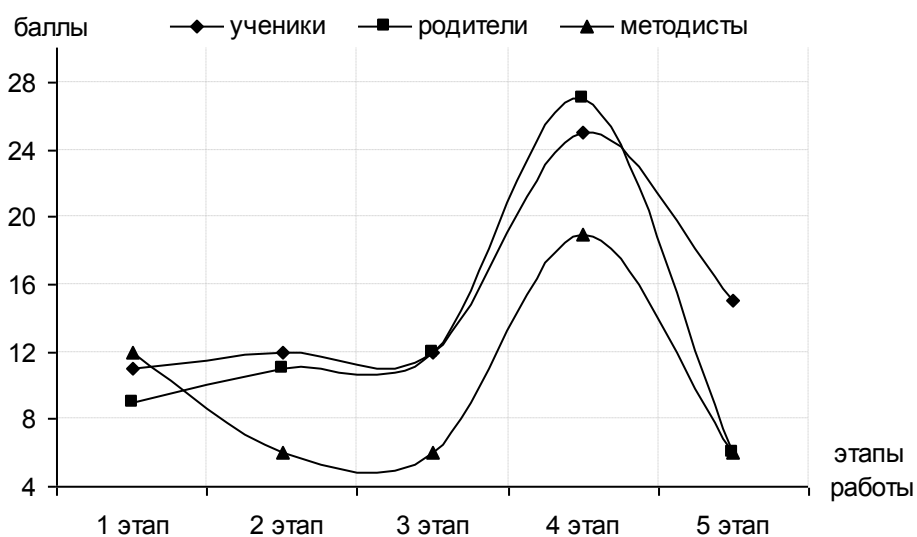


Рисунок 1 Значимость черт личности учителя для оценки эффективности педагогической деятельности

Лишь на втором этапе работы значимость черт личности для методистов снижается, тогда как на всех остальных этапах работы учителя значимость черт личности для всех участников образовательного процесса изменяется в общем направлении (рисунок 1). Рост значимости черт личности на третьем этапе работы сменяется резким увеличением их значимости на четвертом этапе, при том, что показатели значимости увеличиваются более чем в два раза. На пятом этапе работы значимость черт личности падает. Лишь для учеников значимость черт личности учителя не снижается до показателей первых трех этапов работы, тогда как снижение значимости их для родителей и методистов достигает минимальных показателей.

Обнаруженная общая динамика значимости черт личности для учеников, родителей и методистов вовсе не свидетельствует о том, что черты личности учителя одинаково значимо влияют на их оценки. На каждом этапе профессиональной педагогической деятельности значимыми для них являются разные черты личности учителя. Так для учеников сохраняют постоянную значимость такие черты личности, как «доброта», «эмоциональная устойчивость», «беспечность» и «гибкость», для родителей - «подозрительность», «склонность к чувству вины» и «напряженность», для методистов - «интеллект» и «смелость».

Напомним, что на четвертом этапе работы было обнаружено резкое повышение значимости черт личности для всех оценок. В данном случае ситуация определяется тем, что в структуре значимых черт личности и для учеников, и для родителей, и для методистов появляются общие, значимые для всех черты. К ним относятся черты «совесть», «смелость», «подозрительность», «склонность к чувству вины» и «напряженность». Столь же резкое снижение значимости черт личности на пятом этапе работы объясняется тем, что из корреляционной модели значимых для всех субъектов оценки черт личности исчезают те, которые стали значимыми только на четвертом этапе работы. Лишь черта «совесть» сохраняет высокую значимость для оценки учеников на пятом этапе работы, а для родителей черта «гибкость».

Важно также отметить, что на пятом этапе работы лишь для учеников сохраняется высокое значение большинства тех черт личности, которые были значимыми на первых четырех этапах работы. Лишь черта «гибкость» теряет для них свое значение. Если для родителей такие черты, как «подозрительность», «склонность к чувству вины» и «напряженность» были значимы на протяжении всего времени педагогической деятельности учителя, то на пятом этапе работы их значимость резко снижается. Наиболее значимыми теперь являются черты «мечтательность» и «гибкость». Для оценок методистов сохраняет высокие показатели значимости на пятом этапе работы лишь черта «интеллект», к которой добавляются новые, ранее не значимые черты «нежность» и «самостоятельность».

Множественный регрессионный анализ позволяет уточнить наиболее значимые на протяжении всего периода профессиональной педагогической деятельности черты личности рассматриваемых субъектов оценки. Для учеников это черты «доброта», «эмоциональная устойчивость» и «гибкость», для родителей - «подозрительность» и «напряженность», для методистов - «интеллект» и «смелость». Таким образом, мы можем утверждать, что выявленные с помощью множественного регрессионного анализа черты личности являются для учителя профессионально важными, то есть теми, которые определяют высокую эффективность его профессиональной деятельности.

Подводя итоги проведенного исследования, отметим ряд следующих существенных моментов. В работе было установлено, что наиболее значимыми для общей оценки эффективности педагогической деятельности чертами личности учителя являются черты «доброта», «интеллект», «эмоциональная устойчивость», «беспечность», «смелость», «нежность», «склонность к чувству вины» и «гибкость». Таким образом выделенные черты личности являются общезначимыми для эффективной педагогической деятельности. Каждая из них входит в структуру значимых для разных участников образовательного процесса черт личности.

Было определено, что динамика значимости черт личности для учеников, родителей и методистов характеризуется наличием общей тенденции - относительная стабильность влияния на первых трех этапах работы, резкое повышение значимости на четвертом этапе и общее снижение значимости на пятом этапе работы. При этом, при наличии общей динамики значимости, для каждого участника образовательного процесса значимыми на каждом этапе профессиональной педагогической деятельности являются совершенно разные черты. Для учеников это черты «доброта», «эмоциональная устойчивость» и «гибкость», для родителей - «подозрительность» и «напряженность», для методистов - «интеллект» и «смелость». Этот факт говорит о том, что разные участники образовательного процесса предъявляют разные требования к личности учителя, к степени выраженности его личностных черт. А указанные черты личности можно называть профессионально важными чертами личности учителя, определяющими высокий уровень эффективности профессиональной педагогической деятельности.

А.Е. Смирнов, А.Е.Смирнова

Методический комплекс исследования этнического конфликта.

Современная социальная психология не располагает четкими представлениями о том, как проводить исследования в области этнических взаимодействий и этнической идентичности.

Отдельные существующие социально-психологические исследовательские подходы направлены на углубленное понимание конкретной этнической общности или тех проблем, которые релевантны в первую очередь для конкретной этнической группы. Для другой группы подходов характерна направленность на выяснение того, каким образом этнические или культурные характеристики приводят к межгрупповой дифференциации, либо того, какие психологические следствия возможны при наличии определенных этнических или культурных характеристик. Третья группа

исследовательских подходов нацелена на верификацию и дальнейшее развитие существующих теорий этничности, и способна в перспективе привести к модификации существующих теорий. Наконец, четвертая группа не признает существования этнических и культурных переменных как таковых и не учитывает самостоятельной роли этих переменных в социальных процессах.

Для выделения этнической группы в качестве самостоятельной социальной единицы существенным является наличие у представителей группы общих черт. Группы - это такие категории людей, у которых признается исследователем наличие чего-то общего, а наиболее характерной общей чертой является культура данного этноса. Исходя из данной интерпретации термина группа, внутригрупповыми исследованиями будут являться те, объектом которых выступает либо группа в узком понимании, либо родственные подгруппы, входящие в состав одной широко понимаемой этнической группы. Интра- или внутригрупповые исследования нацелены главным образом на изучение социальных меньшинств, к которым относятся и этнические меньшинства. В социальной психологии этот вид исследований менее распространен, чем интер- или межгрупповые и компаративные исследования. Однако, внутригрупповые исследования обладают рядом преимуществ по сравнению с межгрупповыми исследованиями. Во-первых, внутригрупповой подход к этническому исследованию позволяет изучить группу с позиций ее собственных норм, ценностей, социальных установок, избегая «социального сравнения». Внутригрупповое исследование позволяет выявить специфические культурные характеристики и проследить влияние культурных факторов.

Соответственно, межгрупповые исследования имеют своим объектом две или более социальные группы. Проведение межгруппового исследования связано с необходимостью решения сложных методологических проблем.

Помимо разделения социально-психологических исследований этнических групп на внутри- и межгрупповые, в современной американской социальной психологии предлагается классификация исследовательских методологий на основании континуума. На одном полюсе континуума располагаются исследования, ориентированные на общие теоретические конструкты, признаваемые в качестве универсальных. Данная парадигма носит название модели общего процесса, поскольку задачи исследования предполагают, прежде всего, выявление общих конструктов или процессов, а не роли этнических либо культурных факторов в их формировании.

Для второй группы исследований характерно понимание интересующего исследователя феномена внутри культурных рамок исходя из существующей литературы или предполагаемых культурных ценностей и норм. Данная парадигма носит название модели предполагаемых этнических коррелятов. Термин корреляты указывает на то, что идентифицируемые культурные характеристики ассоциированы с конкретной этнической группой, а вовсе не на то, что исследование является корреляционным.

Исследования, относимые в соответствии с предложенным континуумом к третьей группе, направлены на изучение конкретных этнических или культурных факторов, имеющих психологическое значение. Данная группа исследований является наименее распространенной.

В своей работе мы разработали методический комплекс диагностики показателей этнического конфликта в подростковой группе.

При разработке методического комплекса мы исходили из необходимости изучения следующих статических и динамических компонентов конфликта, характеризующих как особенности индивида, так и межличностных взаимоотношений: этнических стереотипов, тревожности, агрессивности, толерантности, аффиляции, конфликтности и структуры внутригрупповых взаимоотношений.

В рамках нашей работы был разработан определенный методический комплекс для диагностики межэтнических установок и отношений в ситуации межэтнических взаимоотношений. В частности, мы использовали социометрию для диагностики межличностных отношений в группе. Также использовалась методика для диагностики общего уровня школьной тревожности, направленная на выявление тревожности в межличностных отношениях со сверстниками, тревоги в отношении взаимодействия с учителями и т.д. (Опросник на диагностику уровня школьной тревожности Филлипса). Также возможно использование методик на выявление склонности к отклоняющемуся поведению (Опросник СОП), на диагностику параметров агрессивности (Опросник на диагностику агрессивности Баса-Дарки) и конфликтности в межличностном взаимодействии (Опросник на диагностику конфликтного поведения К.Томаса, опросник Конфликтности К. Макеева), а также диагностику общего толерантного отношения (Опросник Толерантность Ю.В. Овчинниковой).

Основными же аспектами диагностики по выявлению особенностей межэтнических отношений являются параметры этнической конфликтности и этнической толерантности. В своей работе мы разработали методики на диагностику данных параметров (Опросник на диагностику уровня

этнической толерантности; опросник на диагностику уровня этнической конфликтности). Также для мониторинга межэтнических взаимоотношений необходимо использование методик на выявление особенностей этнической идентичности (Опросник на диагностику типа этнической идентичности Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой), так как отношение к своей собственной идентичности значимо связано с уровнями этнической конфликтности и толерантности. Еще один аспект, на который следует обратить внимание, – это особенности этнической аффилиации личности, потребности принадлежности к собственному этносу (Опросник на выявление уровня этнической аффилиации Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой), так как желание или нежелание принадлежать к определенной этнической группе влияет на отношение к представителям других этнических групп.

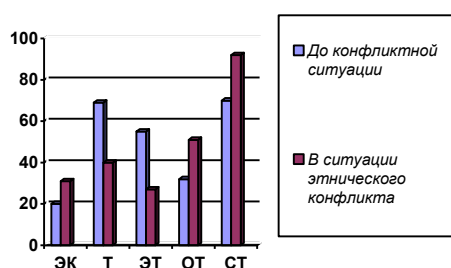
Нами была проведена работа по проверке приемлемости данного методического комплекса для диагностики и разрешения межэтнического конфликта, возникшего в одной из школ.

В своей работе мы использовали данную схему диагностики для работы с подростковой группой – учебный класс, в котором возникли определенные межэтнические трения. В качестве примера мы приведем основные характеристики изменений данных мониторинга в ситуации межэтнического напряжения в сравнении с данными мониторинга в данной группе в благоприятной ситуации.

По результатам диагностики в ситуации конфликтной напряженности в классе и сравнительного анализа с данными до ситуации конфликта можно говорить о том, что в ситуации этнического конфликта понижается общий уровень толерантности в классе, что характеризуется нетерпимым отношением большинства учеников к самой ситуации конфликта и к непосредственным участникам данного конфликта. Также понижается уровень этнической толерантности в классе, и особенно у участников конфликта, это можно объяснить тем, что, будучи сторонними наблюдателями этнического конфликта в своей собственной малой группе, ученики примеряют на себя данную ситуацию конфликта, акцентируя тем самым свои интолерантные направленности, что способствует значимому увеличению уровня этнической конфликтности учеников. Наблюдаются также изменения в этнической идентичности у непосредственных участников конфликта в сторону этноэгоизма и даже в сторону этнонигилизма.

Также наблюдались значимые изменения (повышение) по показателям общей тревожности в школе и социальной тревожности, что может говорить о том, что в ситуации конфликта межличностные взаимоотношения с одноклассниками стали вызывать значительно больше тревоги. Возможно, это связано с определенным уровнем критичности и неопределенности ситуации, где реальное поведение одноклассников не совпадает с ожидаемым.

Полученные результаты можно видеть на рисунке №1.



Принятые обозначения:
 ЭК- этническая конфликтность,
 Т - толерантность, ЭТ – этническая толерантность,
 ОТ – общая тревожность в школе,
 СТ – социальная тревожность.

Рисунок №1. Изменения некоторых показателей конфликтности в ситуации этнического конфликта

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно утверждать, что предложенная нами схема анализа и батарея методик изучения межэтнического конфликта в школе в целях мониторинга и разрешения возникающих конфликтов показала свою эффективность.

С.В.Смирнова, В.В.Козлов
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.

Большинство социологических исследований, проводимых, в частности, фондом «Русский проект» АН РФ, Российской академией государственной службы при Президенте РФ, Левада

центром, начиная с 90-х годов, сходятся в том, что все конкретные стороны жизни отдельного человека и семьи являются кризисными и проблематичными для них. Все они в экономическом, социальном и психологическом аспектах объединены факторами неопределенности и непредсказуемости. Данным вопросам посвящены труды: В.Д. Белкина, Л.А. Беляевой, И.В. Бестужева-Лады, Р.Р. Винькова, А.Л. Гапоненко, В.И. Герчикова, Л.А. Гордона, И.Б. Гуркова, Т.И. Заславской, А.Г. Здравомыслова, В.С. Магуна, Н.М. Римашевской, В.А. Ядова. Факторы неопределенности и непредсказуемости представлены авторами как комплексный стрессор, обладающий характером общего стрессора, в силу того, что его составляющие присутствуют во всех основных сторонах жизни человека, семьи, социальных групп и общества. Этот стрессор, в отличие от простых, замкнут на себя, он оказывает комплексное действие на психологический уровень, то есть, если он проявляется, то проявляется одновременно на индивидуальном и социальном уровнях личности. Таким образом, в современном периоде трансформации большинства социальных отношений наблюдается новая психологическая ситуация для всех групп населения. Личность оказывается полностью погруженной в эту ситуацию, которая неизбежно затрагивает все ее уровни самоорганизации и требует новой ее интеграции.

Многие отечественные и зарубежные представители различных научных школ прямо и косвенно указывают на то, что дезадаптация не является статичным образованием, она находится в конкурирующих отношениях с процессами психологической адаптации, с постоянным стремлением человека вернуть себе психическую стабильность, уверенность и состоятельность. Это стремление к балансу проявляется на социально-психологическом уровне личности, одним из маркеров его достижения является успешность профессиональной деятельности. Значимым, в рассмотрении вопроса социально-психологической адаптации, является выделение двух основных направлений адаптационного процесса – это самоадаптация и адаптация окружающей среды, в том числе, социальной среды к потребностям личности, а также определение того, что реализация и той и другой направленности может быть дезадаптивной. Такой подход к рассматриваемой проблеме отражен в трудах П.К. Анохина, Ф.Б. Березина, Г. Гартманна, Р. Лазаруса, А.Н. Леонтьева, А.А. Налчаджяна, Е.Д. Соколовой, К.В. Судакова, З. Фрейда и др.

Представители социально-психологического подхода к вопросу адаптации/дезадаптации личности (Г. М. Андреева, Ю. М. Антонина, А. Г. Асмолов, Т.В. Барлас, С.А. Беличева, А.А. Налчаджян, А.Р. Ратинов, В.М. Русалов, и др.) отмечают, что формирование адаптационных механизмов сопряжено с процессом социализации. При этом социализированная личность может быть дезадаптированной, так как адаптационные механизмы, сформированные в условиях определенного социального сообщества и определенной социальной среды, могут быть неэффективны в другой микросоциальной среде или изменившихся социальных условиях.

В работах С.Л. Арефьева, Ф.Б. Березина, Е.В.Борисовой, Н.Е.Водопьяновой, И.А. Георгиева, М.А. Дмитриевой, С.А. Дружилова, Р.У. Исмаилова, И.А. Милославовой, А. К. Марковой, Е.В. Маслова, Б.Д. Парыгина, Н.П.Поваренкова, Е.С. Старченковой, В.Ю. Селина, В. Д. Шадрикова собственно профессиональная адаптация и дезадаптация личности рассматривается с позиций равновесия между субъектом деятельности и профессиональной средой, отмечая изменчивость, как самого субъекта, так и среды. Условием профессиональной адаптированности личности определяется психофизиологическая и социально-психологическая адаптированность индивида, обеспечивающая успешное его вхождение в профессиональную среду (первичная профессиональная адаптация), которое, в свою очередь, способствует эффективной адаптации в условиях изменяющейся профессиональной среды и личности индивида (вторичной профессиональной адаптации). Дезаптированность личности на каждом из рассмотренных уровней определяется авторами как состояние человека, обусловленное функционированием его, психофизиологических и психологических систем на границе их регуляторных и компенсаторных возможностей, т.е. на пределе адаптационных возможностей организма и психики человека. При этом адаптационные процессы находятся в конкурирующих отношениях с процессами дезадаптации, стремясь к состоянию баланса. В свою очередь, баланс может характеризоваться как состоянием адаптированности, так состоянием дезаптированности личности.

Проведенный анализ различных теоретических и методологических научных подходов к исследованию проблемы самоадаптации и интегративного подхода к проблеме адаптации, рассматривающего особенности процессов адаптации и дезадаптации на уровне интегративной целостности личности показывает, что практически все исследователи (В.М. Астапов, В.А. Бакеев, Ф.Б. Березин, Г. Гартман В.И. Лебедева, Р. Кэттел, Р. Мэй, Г. Салливан, Ч. Спилберг, В.Ю. Селин, З. Фрейд, К. Хорни, Ю.Л. Ханин, К. Ясперс и др.) понимают тревогу как основной пусковой и

действующий фактор ответственный за активацию и ряд организующих особенностей в протекании адаптационных процессов. Понятие тревоги и тревожности в большинстве исследований синонимично притом, что тревога представляется как агент и чувство, а тревожность как психическое свойство и индивидуализированное проявление тревоги. Тревогу относят к непредметным чувствам, что подчеркивает ее особую значимость как психологического «стража» внешних угроз и фактора неопределенности, а также ее значимость как стимула к выходу из проблемных, дезадаптирующих и невротизирующих ситуаций. (Ф.Б. Березин, Н.Д. Левитов, Ч. Спилберг, Ю.Л. Ханин) Такое понимание не противоречит существованию конкретной тревоги и чем-то или о ком-то, хотя и она может быть как адекватной, так и неадекватной и навязчивой. В адаптационных процессах тревога и тревожность проявляются по степени выраженности: от сигнального до охватывающего личность острого, затем хронического состояния тревоги/тревожности. Внутриспсихические пути тревоги наиболее исследованы в рамках психоаналитического направления и отображены в работах А.И. Еремеевой, Г. Гартмана, Э.И. Кришбаума, А. Менегетти, Г.С. Салливана, З. Фрейда, К. Хорни и др. – это проекция, перенос, вытеснение, отрицание и концептуализация. Все они с одной стороны, представлены в адаптационных процессах, с другой – могут выражать остановку, застревание в неких промежуточных состояниях общей динамики, том числе останавливать адаптационный процесс в его несовершенных и незавершенных фазах.

То, что адаптивная активность личности не ограничивается направленностью во вне, прямо или косвенно указывают многие социальные психологи и социологи, это же подтверждается в исследовании возрастных психологических особенностей (У.Джемс, Г. Гартман, Т. Парсернс, Д. Мид, Ч. Кули, Э. Эриксон, Б.Г. Ананьев, В.С. Агеев, А.Н. Леонтьев, В.В. Столин, Н.И. Сарджвеладзе, А.Ш. Тхостов, Х. Тэджфел, К. Ясперс и многие другие). Смодатация рассматривается как процесс самоосознания, становление личностной и социальной идентичности.

С позиций интегративного подхода в психологии, выраженного в работах В.П. Зинченко, В.В.Козлова, М.К. Мамардашвили, Э. Ноймана, Г. Ханта адаптация является целостной функцией и как процесс, и как состояние сбалансированности, гомеостатичности организующих уровней. Самостоятельное значение в адаптационных процессах имеют: уровень психического развития личности, особенности онтогенеза, уровень развития социальных навыков, культуры и сознания. В позитивном отношении они, как правило, способствуют адаптации и адаптированности личности, в недостаточном – ослабляют адаптированность.

Социально-психологический уровень адаптированности личности, по сути, результирует все остальные, для нас он интегративный уровень всех проявлений. В связи с этим, нарушения адаптации на этом уровне наиболее пагубны как для личности, так и для его микросоциальной среды, будь-то семья или рабочая группа. На общем социальном уровне это также отражается, но не вычленяется, так как здесь уже другое качество: состояние общества, его настрой, вектор, зрелость/инфантильность и т.п.

И. В. Смолярчук

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время увеличивается число обращений за психологической помощью родителей, имеющих детей с проявлениями импульсивности и гиперактивности. Целенаправленные исследования синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) в России начались относительно недавно (Бадалян Л.О., Брызгунов И.П., Кучма В.Р., Лицев А.Э., Платонова А.Г., Халецкая О.В.). Исследования свидетельствуют, что интеллект детей сохраняется, но черты, характеризующие СДВГ (беспокойство, неусидчивость, множество лишних движений, недостаточная целенаправленность и импульсивность поступков, повышенная возбудимость) часто сочетаются с трудностями в приобретении учебных навыков. Таким образом, синдрому дефицита внимания с гиперактивностью уделяется основное внимание только при поступлении ребенка в школу, когда налицо школьная дезадаптация и неуспеваемость (Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю., Касатикова Е. Б., Брызгунов И.П.), а условия развития в дошкольном возрасте остаются вне поля зрения.

Мы считаем, что ранняя диагностика и коррекция должны быть ориентированы на дошкольный возраст, когда компенсаторные возможности мозга велики, а это позволяет предотвратить формирование стойких патологических проявлений.

Экспериментальное исследование проводилось в течение 2004 – 2006 гг. на базе приюта «Надежда» г. Моршанска и дошкольных учреждений г. Тамбова. В психодиагностическом

исследовании были использованы следующие методики: Тест Векслера, «Прогрессивные матрицы Равена», методика «Корректирующая проба», «Запомни и расставь точки», «Запомни рисунки», «Заучивание стихотворения», гештальт-тест Бендер в авторской модификации Ясюковой Л.Я., опросник «Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка», проективный тест «Рисунок семьи».

У всех испытуемых (N=30) выявлены ведущие признаки синдрома: невнимательность, гиперактивность, импульсивность, что было подтверждено клиническим исследованием и диагнозом невропатолога.

Исходя из результатов настоящего исследования, мы пришли к выводу, что развитие детей с СДВГ проходит асинхронно. Механизмы искаженного, диспропорционального психического развития, обуславливают задержку развития структуры личности ребенка. Несвоевременность развития программирования и контроля проявляется в нарушениях внимания, импульсивном и гиперактивном поведении, нарушении эмоционально-волевой сферы.

Анализируя развитие детей старшего дошкольного возраста с СДВГ на когнитивном и поведенческом уровне, мы сделали следующие выводы:

- у старших дошкольников наблюдаются нарушения в виде несформированности регулятивного компонента, проявляющегося в импульсивном и гиперактивном поведении;
- при наличии депривации формируются личностные изменения (лживость, агрессивность), что на психологическом уровне представляет форму компенсаторного поведения;
- у большинства дошкольников преобладает конфликтное поведение, поскольку в эмоционально-волевой сфере личности ребенка нарушены регулятивные процессы, вызывающие аффективное поведение.

Цель семейной диагностики в данном исследовании состояла в определении взаимосвязи симптомов СДВГ и семейной системы. Социальные условия играют немаловажную роль в формировании синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

На основании результатов опроса родителей все взаимоотношения, изучавшиеся в экспериментальных семьях, были условно разделены на две группы: «положительные», и «отрицательные». Основанием для отнесения конкретного вида взаимоотношений к тому или иному типу служило отношение родителей к ребёнку, уровень взаимоотношений внутри семейной системы.

Под «положительными» нами понимались отношения, проявляющиеся во взаимном чувстве любви и понимании между членами семьи, основанные на взаимной привязанности и выражающиеся в эмоциональной насыщенности взаимодействия ребёнка и взрослого. В воспитании принимают равное участие и мать, и отец. Взаимоотношения с родственниками по линии отца и матери ровные, семья функциональна, семейных травм не бывает, границы семьи открыты, правила разделяются всеми, поддерживается семейный девиз: «Мы – дружная семья». Данный тип взаимоотношений проявлялся в 37,1% семей

В 62,9 % семей – наблюдался «отрицательный» тип отношений. Родители в таких семьях стараются удовлетворить биологические потребности ребёнка, т.е. накормить, одеть и т.п. Мать стремится удовлетворить нужды ребёнка, не считая нужным играть, общаться с ним. По ее мнению, выполнить гражданский долг перед детьми – ее основная задача, а всё остальное ребёнок получит в детском саду и школе. В семьях преобладают негласные правила, происходят частые их изменения, семья псевдосолидарна, в ней поддерживается миф: «Взрослый всегда и во всем прав», границы семьи закрытые и ригидные, приводят к возникновению проблем как внутри семейной системы, так и вне семьи – в отношениях с внешним социальным окружением. У родителей в ходе интервью было выявлено «чувство вины» за «неправильное воспитание».

Таким образом, роль семьи, эмоциональные связи ребёнка с родителями, социальный статус семьи, уровень образования родителей по результатам данного исследования играют значимую роль в возникновении и развитии синдрома дефицита внимания с гиперактивности у ребёнка.

Результаты нашего исследования показали, что:

- 1) в большинстве семей, имеющих детей с СДВГ возникают проблемы, выраженные в нарушенных социальных связях с ребенком;
- 2) семейные психосоциальные условия определяют симптоматическое поведение ребенка;
- 3) у родителей «отрицательным» типом взаимоотношений наблюдается развитое чувство вины за асоциальное поведение ребенка с СДВГ.

Мы считаем, что эффективность психологической поддержки зависит от воздействия социально-психологической среды, окружающей ребёнка с проблемами в развитии. Это воздействие

успешно достигается с помощью психологического сопровождения, которое интенсивно внедряется в систему психологической службы в последнее десятилетие.

Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью – это деятельность, направленная на создание программы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Под сопровождением подразумевается динамический процесс, целостная деятельность психолога - педагогического состава и родителей. Основными направлениями психологического сопровождения детей дошкольного возраста с СДВГ являются:

- Систематическое отслеживание клинико-психологического и психолого-педагогического статуса ребёнка в динамике его психического развития.
- Создание социально-психологических условий для эффективного психического развития детей.
- Систематическая психологическая помощь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в виде психокоррекции, психологической поддержки.
- Психотерапевтическая и психологическая помощь семьям детей.
- Систематическая психологическая помощь сотрудникам детских учреждений, работающих с гиперактивными детьми.
- Организация жизни ребёнка в социуме с учётом его психических и физических возможностей.

Программа психологической помощи и коррекции должна включать два этапа:

- 1) этап – работа с личностью взрослого в семье ребенка с СДВГ;
- 2) этап – работа с личностью ребенка с СДВГ.

Целью первого этапа является изменение в семье представлений, установок, мифов о ребёнке с СДВГ, трансформация взглядов членов семьи на проблему. Для ее реализации необходимо решить следующие задачи:

- преодоление внутрисемейного кризиса;
- изменение родительских установок и позиций, снятие чувства вины;
- снятие проявлений дезадаптации в поведении ребёнка;
- расширение сферы социального взаимодействия ребёнка.

Целью второго этапа является ознакомление и обучение методам релаксации, гармонизация процесса развития личности ребёнка, формирование у него адекватного отношения к себе и к другим. Коррекционная работа включает в себя медицинское, психологическое и педагогическое направление и решает ряд задач:

- уменьшение психологической напряжённости в семье;
- создание благоприятной для ребёнка обстановки в детском саду и семье;
- знакомство ребёнка с методами тренинга мышечного расслабления;
- развитие навыков общения;
- социализации ребёнка в обществе;
- повышение самооценки ребенка с СДВГ;
- снижение тревожности и агрессивности;
- развитие познавательной, эмоционально-личностной сферы и двигательных функций.

Основное содержание коррекционно - развивающих групповых занятий дошкольников с СДВГ должны составить игры и психотехнические упражнения, направленные на целостное психологическое развитие ребёнка и решение конкретных психологических проблем. Вместе с тем ещё одним необходимым элементом всех занятий должны быть психотехники, направленные на развитие собственно групповых структур и процессов, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и развитие детского сообщества.

Г.А. Стародубцева

Организационная лояльность: взгляд отечественных исследователей

В настоящее время все большее внимание в России уделяется лояльности персонала как социально-психологическому и организационному феномену. Все чаще и чаще практики и исследователи стали интересоваться тем, насколько лояльны их сотрудники, и лояльны ли они вообще?

С ростом конкуренции на рынке труда вопрос о лояльности сотрудников становится действительно актуальным. Ведь человеческий фактор является наиболее важным звеном в вопросах управления организации, становится все больше технологичным. И если во время не увидеть проявления нелояльности, то, как следствие, это выльется в большие финансовые потери фирмы. Это объясняется тем, что лояльный сотрудник намного выгоднее, чем нелояльный и безразличный к делам компании. Однако отечественные работники, посвященные данному феномену, все еще являются единичными и разрозненными. До сих пор нет единого понимания организационной лояльности, несмотря на ее значительное внимание. Существуют различные точки зрения, и, соответственно, различные подходы к пониманию организационной лояльности.

Один из наиболее часто встречающихся подходов – это подход с точки зрения безопасности (Ковров А., 1998). В соответствии с ним сотрудники изначально рассматриваются как изначально нелояльные, а основные усилия направляются на выявление предпосылок неояльного поведения, под которым подразумевается сознательное нанесение ущерба организации. К числу нелояльных действий исследователь А. Ковров относит, помимо хищений и утечки информации, прогулы, систематические опоздания, частое и не связанное с выполнением служебных поручений отсутствие на рабочем месте (абсентеизм), работа “спустя рукава”, пьянство и т.д. Основной акцент делается на выявлении сотрудников, наиболее склонных к данным правонарушениям, а также на методах оценки надежности персонала. Для этого предлагается использовать всевозможные средства, в том числе полиграф (“детектор лжи”), внутренний аудит и многое другое. Таким образом, под лояльностью понимается поведение сотрудника, которое не наносит ущерба организации. При этом общую структуру лояльности автор представляет в следующем виде, как комбинацию параметров: профессиональная пригодность и надежность. При этом к первому параметру относит “...неспособного сотрудника вполне можно рассматривать, как своего рода преступника”, значительное внимание уделяется второму параметру, который состоит из таких групп факторов, как: социальных, психологических, медицинских и квалификационных. Для оценки профессиональной пригодности необходима периодическая аттестация персонала. В заключение исследователь пишет, что “... для эффективной борьбы с предательством и нечестностью персонала необходимы формирование высокой корпоративной культуры и постоянное изучение лояльности сотрудников”.

Несколько иным выглядит ситуация с точки зрения организационных психологов. В данном подходе используется несколько терминов, относящихся к обсуждаемому явлению, значения которых разделены нечетко. К ним относятся лояльность, приверженность, преданность, благонадежность, верность, надежность. В то же время в англоязычной литературе этот термин обозначается как *commitment* (обязательство). Приведенные выше понятия мы будем использовать как синонимы. В рамках данного подхода организационная приверженность определяется как психологическое состояние работников; присвоение ими организационных целей; желание предпринимать личные усилия, вносить свой вклад как член организации для достижения ее целей; а также оставаться ее членом. В связи с этим приверженность предполагает идентификацию, вовлеченность и лояльность (Магура М.И., Курбатов М.Б., 2001). Как пишут авторы, “степень приверженности работников организации зависит от того, с какой интенсивностью у них проявляется каждый из трех названных компонентов. Приверженные работники в большей степени склонны к проявлению творчества и инициативы, что часто имеет решающее значение для сохранения конкурентоспособности организации”.

К эмпирическому подходу в изучении организационной лояльности можно отнести таких исследователей, как Батурина О., Доминьяк В.И., Калабин А., Харский К.В..

На основании результатов опроса HR-менеджеров крупных российских компаний О. Батурина выделила ряд различий в понимании организационной лояльности между руководителями и сотрудниками, т.е. в зависимости от занимаемой позиции взгляды оказались различными. Так, с точки зрения сотрудников, лояльность – это просто положительное или нейтральное отношение к компании. Руководители же склоняются к тому, что лояльность – это преданность организации, выражающаяся в добросовестном выполнении всех поручений, а также в сложившихся в коллективе дружеских отношениях и присутствии командного духа. Лояльный сотрудник не только разделяет ценности компании, но и верит в то, что он состоит в ней как профессионал. При этом компания должна учитывать тот факт, что лояльность всегда основана на удовлетворенности сотрудников важными для них аспектами работы в компании.

Константин Харский в своей книге “Благонадежность и лояльность персонала” пишет, что лояльность – это благонадежность по отношению к конкретному набору правил; чувство преданности по отношению к организации, способность и готовность смириться с одними требованиями и глубоко

принять другие. В своей практике К. Харский использует 30-ти факторный тест для измерения благонадежности. Таким образом, автор с помощью своей методики определяет границу лояльности, т.е. соответствующую меру благонадежности или неблагонадежности персонала.

Тренер-консультант, Калабин А., на основе своего многолетнего опыта определяет лояльность как качество социальное, возникающее при социальных взаимодействиях (при наличии и субъекта, и объекта общения). Лояльность на крупных промышленных предприятиях, которые характеризуются высокой концентрированностью производства, массовостью и стандартизацией, должна быть в основном направлена на саму организацию. Для организаций, работающих по постиндустриальным принципам (малый размер, индивидуализации) на первый план выходит личность.

Исследователь Доминяк В.И. предложил эмпирически обоснованное определение лояльности, основанное на концепции социально-психологической установки или аттитюда: лояльность персонала – это доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к руководству, сотрудникам, иным лицам, их действиям, к компании в целом; осознанное выполнение сотрудником своей работы в соответствии с целями и задачами компании и в интересах компании, а также соблюдение норм, правил и обязательств, включая неформальные, в отношении компании, руководства, сотрудников и иных субъектов взаимодействия (Доминяк В.И., 2002). В основе данного определения лежат следующие категории: расположенность, осознанные действия в интересах компании, соблюдение норм, правил, обязательств. При этом выделенные категории легко распадаются на три составляющие: эмоциональную, поведенческую и когнитивную, - характеризующие связь сотрудника с организацией и определяющие силу этой связи.

Обобщая все выше сказанное, хотелось бы отметить, что действительно, проблема изучения лояльности персонала является актуальной, она связана со многими организационными факторами. Но единого понимания в самой сути лояльности, как нам кажется, среди отечественных исследователей до сих пор нет. Также очень мало фундаментальных научных исследовательских работ на эту тему. Принимая во внимание все это, мы считаем необходимым изучить суть этого феномена, но с точки зрения научного подхода.

Литература:

1. Батурина, О. Лояльность сотрудников: причины и преимущества. - Begin Group, 2003. (См.)
2. Доминяк В. И. Лояльность персонала как социально-психологическая установка.// Персонал – Микс, №5, 2002;
3. Калабин, А. Как развить лояльность персонала. Источник: <http://www.harsky.ru/index.php?type=6&act=Article&id=55>;
4. Ковров А. Лояльность персонала: что и как изучается в организации.// Мир и безопасность, №2, 1998;
5. Магура М.И., Курбатов М.Б. Современные персонал-технологии. Глава 9. Организационная приверженность.// Управление персоналом, №6 (60), 2001;
6. Харский, К. Благонадежность и лояльность персонала. СПб.: Питер, 2003.

Л.А. Стахнева

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД: МЕТОДОЛОГИЯ И ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

Анализ методологического состояния отечественной психологии конца XX – начала XXI столетия позволяет констатировать, что современная психология переживает острый и глубоко противоречивый этап своего развития.

Гуманистические тенденции в отечественной психологии конца XX столетия связаны с разработкой субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова и др.), который основывается на фундаментальных позициях деятельностного подхода школы С.Л. Рубинштейна.

Выделим базовые положения субъектного подхода. Его основу составляет новая понятийная система («субъект», «субъектность», «субъективность», «субъектогенез»), ориентирующая на изучение феноменологии субъектной реальности. Понятие «субъект» рассматривается в двух

аспектах: как самостоятельная категория наряду с понятиями «индивид». «личность»; и как свойство личности, образование более высокого уровня интеграции, обеспечивающего процесс самодетерминации. Отметим, что понятия «личность» и «субъект» являются сопряженными, поскольку определяют растущего человека как инициатора собственной активности. Трудности разграничения данных понятий обусловлены их многозначностью. Личность в отечественной психологии рассматривается как социально детерминированное образование; как относительно устойчивая совокупность психических свойств; как многомерная и многоуровневая система. Проявление активности личности характеризует ее как субъекта деятельности. Активность личности определяет ее ведущий категориальный признак – субъектность. Если понятие «личность» представляет содержательную характеристику человека, то «субъект» – функциональную. Если субъектное связано с проблемами преобразующей активности человека, то личностное – с проблемами самоопределения.

Субъект есть высокий уровень развития личности. Авторы субъектного подхода, в отличие от Б.Г. Ананьева, в качестве ядерной структуры человека выделяют не личность, а субъект, который всегда является личностью, но несводим к ней. Если для Б.Г. Ананьева человек становится субъектом в процессе деятельности творчества, то для последователей С.Л. Рубинштейна субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности. Понятие «субъект» является более широким по сравнению с понятием «личность». По этому поводу А.В. Брушлинский писал. Что субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, цельность всех его качеств: природных, социальных, общественных и т.д. Личность, напротив, менее широкое определение человеческого индивида. Оно прежде всего раскрывает глубокую взаимосвязь лишь некоторых, хотя и очень существенных черт человека: экстраверсии-интроверсии, тревожности, ригидности, импульсивности и т.д.

Раскрывая природу субъекта, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова указывают, что личность как субъект характеризуется определенными свойствами: высоким уровнем активности, способностью к саморегуляции, целеполаганию, умением формировать адекватную мотивацию. Категория субъекта способствовала раскрытию способа организации личностью своей собственной жизни. Это означало, что одновременно со структурированием жизни, ее периодизацией, типичной для всех людей, стал учитываться способ организации жизни самой личностью. Более того, субъектный подход дал возможность рассмотреть саму личность проективно в масштабах жизненного времени и пространства. На высшем уровне находятся те ее качества, которые можно назвать жизненными способностями. Это высшие ценностные образования, механизмы, выработанные в ходе самой жизни субъекта, – активность, сознание, способность к организации времени жизни.

А.В. Брушлинский полагает, что категория субъект задает новый подход в понимании предмета психологии – предметом становится субъект в непрерывном процессе функционирования и развития его психики. Перемещение акцента на субъект позволяет сместить исследования с отдельных психических явлений на более высокий уровень – целостное изучение человека. Категория субъект задала методологические ориентиры для дифференциации различных психологических понятий субъектов и их синтеза на особой системной основе. Отметим также, что введение категории субъекта в психологию способствовало рассмотрению человека в новой плоскости: в единстве его природного, социального и духовного начал.

Введение в понятийный аппарат психологии категории «субъект» предполагает новый подход к пониманию детерминации развития. Анализ работ авторов субъектного подхода показал, что в настоящее время большинство вопросов, связанных с проблемой детерминации развития личности и разработанных в русле знакового и деятельностного подходов являются дискуссионными. К их числу относятся: понимание детерминации, в частности, роли пренатального периода в возникновении психики у человеческого младенца; раскрытие специфичности детерминации субъекта, активной роли внутренних условий развития; трактовка понятия социальности, опосредованности, зоны ближайшего развития и т.д. Традиционная трактовка детерминации, разрабатываемая в рамках знакового и деятельностного подходов (А.Н. Леонтьев) сводится к принципу «от социального к индивидуальному» (Л.С. Выготский), т.е. представляет опосредствование социальными, внешними знаками – прежде всего речевыми, благодаря которым осуществляется освоение культурных функций. Один из авторов субъектного

подхода – А.В. Брушлинский считает, что формула развития «от социального к индивидуальному» (от интер- к интра-) является несколько односторонней, поскольку признает лишь одно направление развития: от только совместного (межиндивидуального) к (внутри) индивидуальному. Одновременное, предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному игнорируется.

Итак, онтогенетически субъект не появляется с момента рождения, но формируется, развивается. Специфичность детерминации субъекта в том, что психические явления выступают и как обусловленные условиями жизни людей, и как обуславливающие их поведение и деятельность. Детерминация осуществляется через сложные виды активности: мышление, свободу, творчество и т.д. Развитие определяется единством внешних и внутренних факторов: внешние причины преломляются через внутренние условия. «Не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» (А.В. Брушлинский). Отметим, что в отличие от традиционного подхода, связанного с изучением соотношения биологического и социального, авторов субъектного подхода интересует природа времени и его детерминации в развитии личности.

Понимание специфики диалектической взаимосвязи внешнего и внутреннего связано с понятием «социальное». Социальность, в рамках знакового и деятельностного подходов, рассматривается как однонаправленное и безусловное влияние общества на ребенка, вообще на индивида как пассивного объекта со стороны внешних воздействий. Авторы субъектного подхода считают, что социальное не сводится только к влиянию внешних воздействий. Изначально социальны и то, что ребенок делает с помощью взрослых (интер-психическое), и то, что он делает непосредственно без нее (интра-психическое), и все промежуточные между ними стадии психического развития детей. Социальное не есть лишь внешнее даже для младенца, оно изначально характеризует также и внутренние условия психического развития людей. Наследственные и врожденные (анатомио-физиологические и психофизиологические задатки) есть существенные, необходимые, хотя и недостаточные условия развития психики. Всегда связанное с природным социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах. На этом основании делается вывод, что принцип «от социального к индивидуальному» нуждается в коррективах.

Авторы субъектного подхода полагают, что в современной трактовке зоны ближайшего развития недостаточно учтена важнейшая роль субъекта психического развития в процессе обучения, т.е. прежде всего роль внутренних условий, изначально опосредствующих все внешние (педагогические и т.д.) воздействия. Положение о том, что многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые как через основание развития только и действуют любые внешние причины, определило позицию авторов субъектного подхода по отношению не только к развитию, но и обучению.

Принципы, разрабатываемые субъектным подходом, раскрывают новый тип причинности. Принцип индивидуализации гласит: развитие психического, любое психологическое явление (свойство, процесс, состояние) осуществляется в индивидуальной, своеобразной форме и уникальном содержании. Принцип субъекта подчеркивает то положение, что отдельные психологические процессы и свойства не являются полноценными субъектами, но они сами по себе разворачивают психическую активность.

Безусловно, исследования, проведенные в русле субъектного подхода обогатили психологию новыми фактическими данными и новыми частными положениями. Разрабатывается представление об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности. Важными являются положения о том, что «при объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система таких внутренних условий, необходимо и существенно опосредствующих все внешние причины. Формируясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данные явления, процесс и т.д. могут подвергаться. Формирование личности осуществляется в процессе усвоения всей человеческой культуры, но такое усвоение не отрицает, а, напротив, предполагает самостоятельную и все более активную деятельность (игровую, учебную, трудовую и т.д.) каждого ребенка, подростка, юноши, взрослого и т.д.» (А.В. Брушлинский).

Особого внимания заслуживает вопрос об эвристической ценности субъектного подхода для современной психологии. Теоретико-практическая востребованность субъектного подхода на рубеже веков связана с поиском суперсистемы ценностей в новых социальных условиях, разработкой концепции управления человеческими ресурсами. На уровне философской методологии его значение заключается в том, что он позволяет по-новому подойти к пониманию онтологической природы человека; способствует переосмыслению принципов детерминизма, признания многомерности, сложности, неоднозначности детерминистских взглядов; нового взгляда на природу человека и его развитие.

На уровне конкретно-научной методологии, а также методики и техники его значение в том, что он позволяет раскрыть активную роль внутренних условий развития в различных видах активности, прежде всего в ходе обучения, самообучения; вооружает новыми принципами в понимании развития личности как субъекта: активности («внешнее через внутреннее», «приоритет внутреннего над внешним»), субъекта, индивидуальности, саморазвития – приоритет будущего (субъективного) над прошлым (объективным), иерархичности (приоритет метасистемного (субъективного) над субсистемным (объективным)); вооружает методами исследования развития субъектности (разработан континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека и его психики).

Гуманистическая направленность субъектного подхода в том, что он требует обратить внимание на самого человека, на его сущностные силы, на его целостность; на индивидуальный смысл жизни; на самореализацию человеком своих сил и способностей.

Особого внимания заслуживает вопрос о возможностях субъектного подхода в педагогической психологии, специфика предмета которой заключается в изучении проблем, связанных с приобретением субъектом индивидуально-социоэмпирического опыта в процессе обучения и воспитания. Следует отметить, что в настоящее время имеет место противоречие между социальной ориентацией на развитие субъектности личности и недостаточной разработанностью методологии обучения развития и саморазвития субъектности. Приходится констатировать, что субъектный подход по отношению к педагогической психологии еще не представляет целостной теории учения, но в то же время содержит целый ряд важных результатов, связанных с феноменологией субъектности.

Эвристическая ценность использования субъектного подхода в педагогической психологии заключается в том, что он способствует выявлению основных линий процесса преобразования внешней, материальной формы познавательной деятельности в форму внутреннюю, психическую. Целесообразность использования субъектного подхода в педагогической психологии заключается в том, что отмечается активная роль внутренних условий психического развития. Предметом субъектного подхода становятся новые типы причинности развития, саморазвитие, его закономерности, механизмы. Деятельность рассматривается не как обособленный фактор, детерминирующий активность индивида, а в контексте с понятием «субъект». Из этого следует, что развитие, воспитание зависит не только от различных видов деятельности, общения, но и самого субъекта.

Субъектный подход к проблеме развития личности и ее субъектности ориентирует психологию на изучение субъектного мира человека, субъектной реальности; выделение и описание основных этапов становления человека как субъекта жизнедеятельности; новые методологические принципы исследования феномена субъектности; практическую ориентированность исследований.

Степанов О.Г., Жаков Я.И.

Микроэлементный баланс у детей с синдромом раздраженного кишечника

Актуальность темы обусловлена непрерывно растущим техногенным загрязнением окружающей среды, которое, отрицательно воздействуя на каждого отдельного человека, может менять ответные реакции организма на обычные и безвредные раздражители, влиять на состояние здоровья популяции в целом.

В современных условиях определенные изменения претерпевает течение многих, в т.ч. гастроэнтерологических заболеваний у детей. Это проявляется постепенным и незаметным началом, «омоложением» заболевания, упорным хроническим рецидивирующим течением, утратой сезонности

обострений, появлением тяжелых осложнений, что способствует ранней инвалидизации детей (Т.А. Лазутина, А.Н. Изосимов, 1998; В.Г. Печенников, С.А. Степанов, 1998; Ю.В. Черненко, 1998; Н.А. Ивлева, З.Ф. Сабирова, 2000; Г.В. Римарчук и соавт., 2000, 2001; Н.И. Урсова и соавт., 2001; В.А. Шашель и соавт., 2001). Широкое распространение синдрома раздраженного кишечника (СРК) у лиц всех возрастов, включая детей, ограниченность существующих диагностических возможностей, необходимость углубления существующих представлений о патогенезе развития различных клинических форм заболевания определяет актуальность исследования возможных этиологических и патогенетических факторов этого синдрома у детей.

Причины, вызывающие СРК, разнообразны. Наибольшее значение придают алиментарным и неврогенным факторам, психотравмирующим ситуациям в школе и семье, ранее перенесенным кишечным инфекциям, длительному приему лекарственных препаратов и аллергии, различным химическим веществам, в т.ч. эссенциальным и токсичным микроэлементам (МЭ) (Файзуллина Р.А., 2002).

Процессы абсорбции МЭ в ЖКТ с последующей их элиминацией, в основном, с мочой и калом поддерживают оптимальный элементный гомеостаз организма. Нарушение равновесия может возникать в результате недостаточного или избыточного поступления элементов, в основном, с водой и пищей (алиментарный путь) или связано с потерей эссенциальных и снижением элиминации токсичных МЭ при различных заболеваниях. Избыточное поступление отдельных химических элементов и их постепенное накопление в тканях ребенка может происходить в результате природных аномалий распространения микроэлементов в разных регионах мира, и/или в результате техногенных причин, которые также оказывают существенное влияние на микроэлементный баланс организма, функции различных органов и систем.

В литературе накоплен весьма обширный материал, что оптимальным биоиндикатором загрязнения природной среды тяжелыми металлами, показателем их накопления в организме является содержание микроэлементов в волосах человека (Кист А.А., 1986; Жук Л.И. и др., 1990). Определяемые концентрации элементов при этом, по сути являются интегральными показателями их обмена в организме, отражающими метаболизм этих элементов в течение срока, варьирующего от 1 месяца до года и более [2,3].

До сих пор остается мало исследованным вопрос о влиянии исходного микроэлементного баланса на течение различных форм патологии у детей и взрослых, в частности, практически нет публикаций о содержании микроэлементов в организме детей с СРК. Между тем данная дисфункция в значительной степени может зависеть от изменения оптимального баланса различных элементов, влияющих на состояние клеток и моторику желудочно-кишечного тракта, и сама способна усугублять имеющийся дисбаланс.

Цель данной работы – изучение микроэлементного баланса у детей с различным клиническим течением СРК.

Нами был определен элементный состав волос у 102 детей с СРК. Спектр определяемых металлов и микроэлементов был согласован с региональным комитетом по экологии и включал 22 следующих микроэлемента: Р (фосфор), Pb (свинец), Cu (медь), Mn (марганец), Fe (железо), Zn (цинк), Sr (стронций), Ba (барий), Ca (кальций), Mg (магний), Ni (никель), Cr (хром), Cd (кадмий), Co (кобальт), Al (алюминий), Li (литий), Be (бериллий), Hg (ртуть), As (мышьяк), Mo (молибден), W (вольфрам), Se (селен). Определение содержания перечисленных элементов в волосах проводилось на атомно-абсорбционном спектрометре фирмы “Bard” (Голландия). Группой сравнения служили 488 здоровых детей от 4 до 17 лет, проживающих в Челябинске, у которых также было определено количественное содержание в волосах тех же элементов.

Для статистической обработки материала использовался пакет программ STATISTICA 6. Данные обработаны непараметрическим методом (тест Манна - Уитни), где критерием достоверности был уровень $P < 0.05$.

Группу СРК составили 51 мальчик и 51 девочка (по 50%) в возрасте от 5 до 17 лет. Средний возраст обследуемых детей – 10,4 года, т.е. преобладали дети подросткового возраста (56,7%), группа детей от 5 до 9 лет – 44 ребенка (43,2%). Это отвечает данным литературы о большей распространенности СРК среди подростков, ввиду большей выраженности вегетативных расстройств и психосоматических нарушений, характерных для этой возрастной группы [6, 7].

Определение содержания различных элементов в волосах дает представление об элементном балансе при СРК, т.к. диагноз заболевания в соответствии с диагностическими

критериями СРК в настоящее время устанавливается при наличии абдоминального дискомфорта или болей в течение 12 (не обязательно последовательных) недель за последний календарный год. Поэтому с большой долей вероятности можно говорить, что определенные нами суммарные концентрации элементов в волосах объективно отражают содержание МЭ в течение развития той или иной клинической формы СРК. Разделение на группы проводилось с учетом постановочных критериев СРК (Римские критерии II, 2000). Показатели медиан (Me) и квартильные интервалы (Q 25-75) содержания МЭ в волосах у детей с СРК в сравнении с аналогичными показателями группы здоровых детей (488 чел.) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание элементов в волосах у детей с СРК

№п/п Элемент	Me группы детей с СРК n=102	Q 25-75 группы детей с СРК n=102	Me общей группы детей n=488	Q 25-75 общей группы детей n=488	P
1. Mg	65.4	32.1-89.8	67.4	30.5- 153.2	<0.05
2. Ca	311.1	95.4- 453.4	439.4	187.2- 905.7	<0.05
3. Zn	125.1	76.9- 171.2	161.4	111.2- 198.4	<0.05
4. Mn	0.55	0.35-1.18	0.95	0.47-1.68	<0.05
5. Ba	0.56	0.44-0.87	0.71	0.29-1.49	
6. Sr	1.33	0.78-1.7	1.23	0.42-2.83	
7. Fe	28.2	19.4-42.3	35.5	22.8-56.4	<0.05
8. P	266.8	222.2- 326.5	171.4	137.9- 208.1	<0.05
9. Al	14.4	8.7-20.9	32.1	18.2-56.4	<0.05
10. Co	0.23	0.13-0.4	0.4	0.4-0.6	<0.05
11. Cd	0.2	0.05-0.2	0.2	0.17-0.2	
12. Pb	1.6	0.92-3.9	2.5	0.8-4.7	=0.05
13. Cu	8.4	6.1-12.7	11.2	9.3-14.1	<0.05
14. Cr	2.5	1.4-2.98	1.3	0.54-3.96	
15. Ni	1.1	0.43-2.8	0.76	0.4-1.8	
16. Li	0.1	0.02-0.14	0.12	0.1-0.45	<0.05
17. Hg	0.4	0.2-0.5	1.2	0.45-1.4	<0.05
18. Be	0.01	0.01-0.02	0.01	0.01-0.03	
19. Mo	0.5	0.1-0.5	0.3	0.2-0.5	
20. W	1.0	0.7-1.0	0.7	0.4-0.8	<0.05
21. As	0.1	0.02-0.14	0.02	0.01-0.04	<0.05
22. Se	2.0	1.09-2.0	0.56	0.4-0.96	<0.05

При анализе таблицы выяснено, что микроэлементный состав волос у детей с СРК принципиально отличается от группы здоровых детей без СРК своими более низкими значениями многих показателей, включая и эссенциальные, и токсичные элементы. Так, из 22 изучаемых элементов по 11 показателями (Mg, Ca, Zn, Mn, Fe, Al, Co, Cd, Cu, Li, Hg, Pb) отмечено достоверно более низкое содержание в волосах у больных в сопоставлении с группой здоровых лиц. По 7

элементам (Ba, Sr, Cr, Be и Mo) отмечено равенство в содержании между сравниваемыми группами, и только 4 элемента (P, W, As и Se) у больных детей с СРК по своему количеству существенно превышали содержание в волосах этих составляющих в здоровой группе, на уровне тенденции, не достигающей степени статистической достоверности отмечен также рост количества Ni.

Особое внимание привлекает та группа элементов, которые накапливаются в тканях у детей с СРК, несмотря на снижение подавляющего большинства других элементов. Это касается содержания Ni, As, которые, как известно, могут вести к усилению вегетативных нарушений, влияющих на моторику ЖКТ [9]. Антидотом против многих металлов и As является Se. Возможно, повышение уровня последнего в изучаемых условиях является компенсаторной реакцией организма, направленной на нейтрализацию эффектов повышенных концентраций As. Se относится к биологически активным элементам, который наряду с влиянием на метаболизм и баланс эссенциальных и токсичных элементов обладает выраженным антиоксидантным действием и может оказывать влияние на тонус гладких мышц (за счет нейропротекторного действия) [9,10]. В частности, селен относится к антагонистам группы нейротоксичных металлов (Hg, Cd, Pb, Ni и др.) за счет его усиливающего действие на их элиминацию (Andersen&Nielsen, 1994).

Снижение содержания эссенциальных МЭ (Mg, Ca, Zn, Fe) нередко является провоцирующим фактором возникновения многих заболеваний [7,8]. Так, Mg, Ca имеют принципиальное значение в сокращении миоцитов, развитии спастических симптомов, так как их дефицит ведет к изменению возбудимости клетки (затрудненной реполяризации). Необходимо учитывать также, что Mg и Ca могут взаимно препятствовать усвоению друг друга, поскольку оба этих металла делят между собой общую систему транспорта в кишечнике [6,9,11].

Сам синдром раздраженной кишки при развитии диарейных симптомов играет ключевую роль в нежелательном снижении содержания эссенциальных МЭ, хотя при этом может иметь несомненно, компенсаторное значение, способствуя выведению токсичных МЭ (например, «страшной тройки» - Hg, Cd, Pb), уровень которых у детей при СРК оказался существенно сниженным.

Вместе с тем клинические формы СРК не всегда характеризуется только ускорением пассажа по ЖКТ (при поносах), но чаще проявляются замедлением эвакуации (при запорах), либо не сопровождаются изменением скорости пассажа (при болевой форме синдрома). Поэтому далее проведен анализ содержания МЭ в зависимости от клинической формы заболевания.

Все дети с СРК были разделены на 3 группы: в 1 группу включены 45 детей, в клинической картине заболевания которых преобладали запоры, во 2 группу - 31 ребенок с преобладанием поносов в клинике СРК, 3 группу составили 26 детей с преобладанием болей в животе и метеоризмом.

В 1 группе детей с СРК, в клинике которого преобладали запоры из 45 детей было 26 девочек и 19 мальчиков, что составило 57,8% и 42,2% соответственно. Средний возраст детей составил 11,1 лет. 2 группа детей с СРК, в клинике которой преобладали поносы, состояла из 31 ребенка, из них 19 мальчиков и 12 девочек (61,3% и 38,7% соответственно). Средний возраст детей составил 10,5 лет. В 3 группу детей с СРК, в клинике которого преобладали боли в животе и метеоризм, вошли 26 детей, из них 13 мальчиков и 13 девочек, что составило по 50%. Собственно в эту группу подобраны дети, у которых не удалось выявить приоритетности в изменении стула, либо не удалось выявить явных нарушений пассажа пищи по кишечнику. Средний возраст детей составил 9,5 лет.

В таблице 2 приведены показатели содержания МЭ у детей с разными клиническими формами СРК (медианы и квартильные интервалы), а также приведено их сравнение (тест Манна - Уитни).

Таблица 2

Содержание микроэлементов в группах детей с разными клиническими формами СРК

№п /п Эл элемент	Группа 1 с преобладанием запоров (Me)Q25-	Группа 2 с преобладанием поносов	Группа 3 с болями и метеоризмом (Me)Q25-75	P

	75	(Me)Q25-75		
1. Mg	(65.6) 45.4-95.4	(65.4) 45.4-95.4	(53.7) 32.1-65.4	<0,05 _{1,2-3}
2. Ca	(321.1) 211.1-454.4	(311.1) 122.1-355.4	(95.7) 65.4-321.1	<0,05 ₁₋₃
3. Zn	(157.2) 61.1-218.7	(126.7) 112.02-141.01	(96.96) 59.4-123.02	<0,05 _{1,2-3}
4. Mn	(1.0) 0.46-2.1	(0.55) 0.38-0.9	(0.45) 0.27-0.56	<0,05 _{1,2-3}
5. Ba	(0.55) 0.23-0.84	(0.56) 0.45-0.86	(0.65) 0.53-1.05	
6. Sr	(1.32) 1.2-1.6	(0.77) 0.46-1.56	(1.56) 1.43-1.89	<0,05 _{1,2-3} <0,05 ₁₋₂
7. Fe	(36.4) 28.0-59.3	(25.9) 17.7-32.96	(21.42) 13.7-24.6	<0,05 _{1,2-3}
8. P	(272.3) 244.4-315.1	(298.1) 233.5-345.45	(233.4) 145.6-327.5	
9. Al	(19.8) 14.9-26.7	(8.54) 6.1-12.41	(12.3) 10.7-16.4	<0,05 _{1,2-3}
10. Co	(0.4) 0.2-0.4	(0.2) 0.13-0.4	(0.2) 0.12-0.32	
11. Cd	(0.2) 0.2-0.2	(0.05) 0.02-0.2	(0.05) 0.03-0.11	<0,05 _{1,2-3}
12. Pb	(2.8) 1.3-5.4	(1.06) 0.75-2.52	(0.71) 0.36-1.86	<0,05 _{1,2-3} <0,05 ₁₋₂
13. Cu	(12.2) 9.0-16.6	(7.15) 5.72-8.71	(6.3) 5.2-8.33	<0,05 _{1,2-3}
14. Cr	(1.8) 0.72-3.0	(2.56) 1.9-2.98	(2.56) 2.45-2.89	<0,05 _{1,2-3}
15. Ni	(1.7) 0.53-3.5	(1.9) 0.75-3.02	(0.48) 0.32-1.01	<0,05 _{1,2-3}
16. Li	(0.1) 0.1-0.2	(0.03) 0.01-0.1	(0.03) 0.02-0.12	<0,05 _{1,2-3}
17. Hg	(0.45) 0.4-0.7	(0.23) 0.2-0.45	(0.16) 0.12-0.23	<0,05 _{1,2-3} <0,05 ₂₋₃
18. Be	(0.01) 0.01-0.02	(0.02) 0.01-0.03	(0.01) 0.01-0.03	
19. Mo	(0.5) 0.2-0.8	(0.1) 0.1-0.2	(0.1) 0.05-0.1	<0,05 _{1,2-3}
20. W	(1.0) 1.0-1.2	(0.7) 0.45-0.8	(0.8) 0.56-0.89	<0,05 _{1,2-3}
21. As	(0.1) 0.01-0.1	(0.11) 0.07-0.13	(0.13) 0.07-0.18	<0,05 _{1,2-3}
22. Se	(1.8) 1.7-2.3	(2.0) 1.11-4.04	(0.78) 0.36-1.2	<0,05 _{1,2-3} <0,05 ₂₋₃

Как видно из таблицы 2, имеются значительные отличия МЭ баланса в группах детей с разным клиническим течением СРК. В 1 и 2 группах с нарушением скорости пассажа пищи по ЖКТ содержание металлов Mg, Ca, Zn, Mn, Ba, Fe, Pb, Cu, Ni, Hg, а также неметалла Se было достоверно выше, чем при СРК без нарушения эвакуаторной функции ЖКТ, т.е. в 3 группе детей с преобладанием болей в животе и метеоризмом. В целом можно заключить, что достоверно более низкие значения всех выше перечисленных элементов отмечаются в группе детей без явных нарушений эвакуации, но с более выраженными проявлениями вегетативной дисфункции (3 группа детей).

Выявленная нами достоверная тенденция самого низкого содержания Mg у детей 3 группы соответствует литературным данным о выраженных пищеварительных нарушениях, обусловленных его дефицитом: в виде поносов, иногда запоров, СРК, болей в животе, ощущениям «комка в горле» (Ребров В.Г., Громова О.А., 2003). Установленный в 3 группе дефицит Ca может быть частично связан с быстрым ростом детей и проявляться спастическими явлениями в гладкой мускулатуре ЖКТ [6,9].

Установленный минимальный уровень Fe в 3 группе может способствовать накоплению токсичных металлов (Mn, Cu, Co, Cd, Al, Sc и др.). Многие авторы при дефиците железа описывают клиническую картину атрофического гастрита, желудочной диспепсии, сидеропенической дисфагии и т.д. (Sanstead, 2000).

Наиболее частыми проявлениями недостаточности Zn, по данным (Ali S.A. et al., 1999), являются поносы. При дефиците цинка в печени нарушается синтез ретинолсвязывающего белка, необходимого для транспорта витамина А в кровь. Это приводит к ухудшению состояния слизистых оболочек и может являться провоцирующим фактором развития СРК (Vallee, Falchuk, 1993).

Наряду с указанными выше изменениями в 3-ей группе детей, наибольшее внимание привлекают низкие значения Se в этой группе. Его достоверное снижение в сравнении с другими группами и с показателями у здоровых детей, возможно, обуславливает большую частоту вегетативных проявлений в этой группе (Вельтищев Ю.Е., Фокеева В.В., 1996). Могут влиять на содержание Se достоверно более высокие уровни Cr и As, антагонистически действующие на его обмен в организме. [6,9,10].

Мы остановились только на некоторых наиболее значимых эссенциальных элементах, чтобы обрисовать общие тенденции, при анализе которых становится понятно, что выявленный дисбаланс МЭ в исследуемых группах закономерен и может быть фактором, определяющим особенности развития и клинического течения СРК.

Наряду с общими тенденциями для 1 и 2 групп нами установлены некоторые особенности для каждой из них. Так, в 1-ой группе детей с СРК (с преобладанием запоров) на уровне тенденции или достоверно выше содержание в волосах более половины изучаемых элементов: Ca, Zn, Mn, Sr, Fe, Al, Co, Cd, Pb, Cu, Li, Hg, Mo, W. По-видимому, это связано с характерным для этой группы замедлением пассажа содержимого по кишечнику, чем при диарее. Вероятно, наибольшее клиническое значение имеет факт задержки в 1 группе токсичных элементов (Al, Cd, Pb, Hg), что может обуславливать особенности клинических проявлений у детей.

2-ая группа детей с СРК (с преобладанием поносов) отличается достоверным снижением уровня Al, Cd, Pb, Cu, Hg в волосах в сравнении с 1-ой группой, т.е. токсичные МЭ при диарее выводятся в большем количестве. Этот факт может иметь компенсаторное значение, отражающий включение механизмов саморегуляции в ходе развития и течения СРК.

Резюме. Определение содержания элементов в волосах у детей дает представление об элементном балансе при синдроме раздраженного кишечника. Элементный состав волос у детей с СРК принципиально отличается от группы здоровых детей без СРК своими более низкими значениями многих показателей, включая и эссенциальные, и токсичные элементы. Металлы Mg, Ca, Zn, Mn, Ba, Fe, Pb, Cu, Ni, Hg и неметалл Se – достоверно выше при СРК с нарушением эвакуаторной функции ЖКТ (в группах с преобладанием запоров и поносов), чем в группе детей с преобладанием болей в животе и метеоризмом, т.е. без нарушений эвакуации. При анализе полученных данных очевидно, что в развитии и течение СРК большую роль могут играть как низкие уровни эссенциальных, так и высокие уровни токсичных элементов.

Литература.

1. Авцын А.П., Жаворонков А.А., Риш М.А., Строчкова Л.С. Микроэлементозы человека М: Медицина, 1991, 495 с.
2. Р.С. Гильденскиольд, Ю.В. Новиков, Р.С. Хамидулин и др. Тяжелые металлы в окружающей среде и их влияние на организм. М: Гигиена и санитария, 1992, №6, с. 6-13.
3. З. И. Намазбаева, Г.А., Кулкыбаев, Д.М. Джангозина и др. Информационное значение биокумуляции металлов в волосах детей дошкольного возраста. М: Гигиена и санитария, 1999, №1, с. 34-36.
4. Вельтищев Ю.Е., Фокеева В.В. Экология и здоровье детей. Химическая экпатология. М.: Росс. Вестн. Перинатол. и педиатрии, 1996, 57с.

5. Кудрин А.В., Скальный А.В., Жаворонков А.А. и др. Иммунофармакология микроэлементов. М.: КМК., 2000, 538 с.
6. Агаджанян Н.А., Скальный А.В. Химические элементы в среде обитания и экологический портрет человека. – М.: КМК, 2001. – 83 с.
7. Парфенов А.И. Энтерология. М.: Триада-Х, 2002; 744 с.
8. Жихарева Н.С. Рус. Мед. журн. 2005; 13; 18. 03-06.
9. Ребров В.Г., Громова О.А. Витамины и микроэлементы. М.: «АЛЕВ-В» 2003., 670с.
10. Litov R.E., Combs G.F. Selenium in Pediatric Nutrition. // Pediatrics. – 1991.- **87**, №.3.- P. 339-351.
11. Campbell JD. Lifestyle, minerals and health //Med Hypotheses 2001 Nov, 57 (5): 521-31.
12. Swidsinski A, Khilkin M, Swidsinski S et al. 7th United European Gastroenterology week. 13–17 November 1999. Roma, Italy. Abstract.

А.Стёганцев

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ как необходимый фактор подготовки квалифицированного психолога-практика

Некогда мне попала статья Николая Козлова – создателя Центра практической психологии «Синтон», где он с грустью пишет о молодых психологах, которые не в состоянии применять на практике свои обширные и замечательные знания, умения и навыки. Со временем я повидал немало молодых (и не очень молодых) психологов и был вынужден согласиться с Николаем Ивановичем. И, на мой взгляд, одна из причин низкого мастерства большинства наших молодых (и не очень молодых) психологов – это личная неразвитость. Ибо психолог – это не столько профессия, сколько диагноз. Диагноз здоровой, сильной, гармонично развитой личности. Ведь степень развитости и сбалансированности личностных качеств обуславливает профессиональный успех психолога-практика по меньшей мере также, как степень обширности и освоенности психологических теорий и техник.

Конечно, список качеств, необходимых успешному психологу-практику весьма велик. Но если нужно было бы выделить три самых главных качества, то я назвал бы ум, эмпатичность и, как это не странно, стрессоустойчивость. Поскольку, на мой взгляд, без стрессоустойчивости психологу затруднительно использовать свои профессиональные знания, умения и навыки, будучи даже очень умным и душевным человеком. (Кстати, похоже, что именно низкая стрессоустойчивость мешает многим психологам применять психологические техники по отношению к самим себе. Менять себя – это ведь стресс и какой!)

Итак, на мой взгляд, стрессоустойчивость – это одно из ведущих качеств успешного психолога-практика, и развивать это качество необходимо. И хотя исследований на эту тему найти мне, к сожалению, не удалось, все же попробую доказать свой тезис, опираясь на опыт Центра Гуманистических Технологий «Человек», в котором я имею честь и обучаться, и работать. А также опираясь на примеры из практики подготовки других специалистов, в частности подготовки профессиональных спортсменов.

В советском, а ныне в Российском спорте, говоря о технической подготовке спортсмена, помимо разнообразия, освоенности и вариативности техники всегда выделяли и выделяют еще один параметр – помехоустойчивость техники. Без этого качества спортсмен не может успешно применить свои даже великолепно отработанные навыки и умения в условиях соревнований. И здесь тактико-техническая подготовка спортсмена тесно смыкается с психологической подготовкой, хотя последней обычно уделяется и отдельное внимание.

В частности, в подготовке спортсменов высокого класса, особенно в единоборствах и спортивных играх, широко используется метод моделирования «неудобных», а значит стрессовых ситуаций: несправедливое судейство, непривычные или сложные условия, присутствие недоброжелательно настроенных болельщиков и т.д. Причем даже с некоторым превышением «стрессовости» по отношению к ситуациям, возможным в реальности. И это правильно. Тяжело в ученье – легко в бою!

Но неужели навыки психолога по своей тонкости и сложности уступают навыкам спортсмена? И неужели стрессовых факторов в работе психолога меньше? Неужели работая даже с «удобным» клиентом на психолога не «давит» огромная цена ошибки!? А что, если клиент «неудобный»? В этом случае, по моим наблюдениям, психолог практически всегда начинает следовать одному из трех не самых конструктивных сценариев. Он либо впадает в ступор. Либо отказывается от своей работы,

предъявляя претензии клиенту. Либо, чтобы отстроится от помехи (от стрессообразующего фактора), он «загрубляет» свою чувствительность, что резко снижает эффективность его действий.

Конечно, кому-то повезло с психотипом – у него паранойяльный рисунок личности, он «боец» от Бога, и стресс для него - родная стихия. Но таких лишь 5% по неофициальной статистике А.Егидеса. Что же остальным - ход в психологию заказан?

Конечно, что-то приходит с опытом. Но цена этого - ошибки при работе с клиентами и психологические травмы у самого психолога. Можно ли этого избежать? Конечно, можно! Например, следующим образом.

Вначале необходимо повысить общую стрессоустойчивость будущего психолога-практика. Поскольку в основе большинства стрессогенных факторов лежит боль или вероятность боли, то развитие толерантности к боли гарантированно повысит общую стрессоустойчивость. Примеров хватает, в частности в практике традиционных боевых искусств и в методиках подготовки специальных подразделений. Конечно, важно при повышении толерантности к боли не загрублять чувствительность к тонким сигналам. Но это уже «дело техники». А в качестве «техники» можно предложить Метод Дозированных Болевых Воздействий (МДБВ), который позволяет не только повысить толерантность к боли, но и научает на фоне боли тонко и точно чувствовать, ясно и быстро мыслить, адекватно действовать.

Повышение общей стрессоустойчивости заметно повышает эффективность работы психолога в стрессовых ситуациях, а также закладывает базу для развития специфической стрессоустойчивости.

Основные подходы в развитии специфической стрессоустойчивости при подготовке психолога-практика можно свести к двум.

Первый – это формирование установки на исследовательскую деятельность и личностный рост в стрессовой ситуации. Позиция меняется с реактивной *«Ужас! Ужас! Ужас!»* на рефлексивную *«Интересный и непростой случай! Может быть, я и не справлюсь, но все равно это обогатит меня, как профессионала, и разовьет, как личность»*.

А второй подход близок к методу развития помехоустойчивости техники спортсменов или к отработке операций спецслужб.

Алгоритм довольно прост:

1. Выделяются наиболее типичные стрессовые ситуации.
2. Каждая ситуация моделируется в игровом или учебном виде.
3. Каждая ситуация проигрывается или отрабатывается до достижения успеха.

Рассмотрим в качестве примера процесс коммуникации – ведущую форму взаимодействия психолога с клиентом.

Можно выделить два основных проявления коммуникативной стрессоустойчивости. Первое – это способность вести эффективную коммуникацию на фоне стресса, так сказать, невзирая на стресс. Например, в условиях дефицита времени, высокой цены ошибки, при усталости, плохом самочувствии, на фоне помех и т.д.

А второе проявление – это способность не терять эффективности при воздействии стрессфакторов, присущих именно коммуникации. Рассмотрим наиболее типичные стрессогенные ситуации, встречающиеся в процессе коммуникации.

Итак, для психолога основными стрессовыми ситуациями в коммуникации с клиентом являются следующие:

1. Клиент повышает голос;
2. Клиент широко размахивает руками;
3. Клиент использует ненормативную лексику;
4. Клиент использует угрозы или оскорбления;
5. Клиент использует или пытается использовать рукоприкладство;
6. Клиент критикует работу психолога, ставит под сомнение уровень его квалификации.

Я убежден, что, проработав хотя бы год, каждый психолог хотя бы раз сталкивался хотя бы с одной из этих ситуаций. Но каждый ли психолог, даже «с опытом» действовал в таких ситуациях эффективно? Думаю, что нет. Психологов, к сожалению, к такому не готовят. (В отличие от официантов.)

И это вдвойне обидно, поскольку существует множество упражнений и игр, позволяющих научиться эффективно действовать в стрессовых ситуациях, заменяя инстинктивную реакцию на сознательный выбор. Например, для повышения той же самой коммуникативной стрессоустойчивости можно использовать целый ряд довольно известных практик: «плохие и

хорошие слова», «перекричите друг друга», «астральное каратэ», «ирландский волейбол» и т.д. И вполне возможно, что молодые психологи даже выполняли эти упражнения в процессе своего обучения, но, скорее всего, это происходило бессистемно, нецеленаправленно и вне контекста повышения стрессоустойчивости. А значит нерезультативно, поскольку повышение стрессоустойчивости тесно связано с процессом личностного роста, а это дело требует подхода и системного, и систематического.

В завершение хочется сказать, что может психолог-практик и не рискует жизнью, как представители спецслужб, но все равно, я бы причислил профессию психолога к разряду экстремальных профессий. Со всеми вытекающими последствиями.

Н.П.Татьянченко

АДАПТАЦИЯ СОЛДАТ К УСЛОВИЯМ ПРОХОЖДЕНИЯ СРОЧНОЙ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

Военная служба особый вид деятельности, который по праву ряд авторов называют экстремальной. Изучением особых условий военной службы занимались А. И. Долгова, М.И.Дьяченко, К.Ф.Сельченко, В. В. Шеляга, А. Д. Глоточкин, К. К. Платонов, П. Фоменко, П. А. Корчемного, В. В. Лаптева, В. Г. Михайловского. В частности, М.И.Дьяченко указывает на экстремальные условия современного боя: опасность и динамизм боевых ситуаций, отсутствие чередования сна, отдыха и работы, выполнение задачи в разное время суток, в плохую погоду, при недостатке информации о противнике. Длительное, либо слишком интенсивное воздействие отрицательных боевых факторов, угроза жизни, недостаточность и неопределенность поступающей информации, дефицит времени при принятии решений и осуществлении боевых действий, неуверенность в надежности оружия, отсутствие доверия к командованию, - всё это является главными причинами психологического стресса в боевой обстановке[1, С. 148].

Таким образом, с одной стороны, это обусловлено объективными трудностями, такими как сокращением возможностей для любимых занятий, ограничением круга общения, затруднением привычных связей с родными, отказом от некоторых своих желаний и привычек ради интересов службы и выполнения требований коллектива. С другой стороны, участием в боевых действиях. И то и другое может отрицательно влиять на психические состояния военнослужащих. Именно поэтому, вопросы адаптации военнослужащих к специфичным условиям военной деятельности занимают особое место в психологии.

Так, М.И.Дьяченко с соавторами (1999) указывают, что для воинской службы важными являются: адаптация к воинскому порядку и дисциплине, адаптация к задачам и действиям в условиях вооружённого конфликта. В течение первых месяцев приспособление солдат к условиям вооружённого конфликта происходит по-разному. По мнению ряда авторов, в зависимости от продолжительности и особенностей адаптационного периода все солдаты могут быть разделены на три группы:

1) Первая группа – это военнослужащие, у которых период адаптации занимает около месяца. При этом их самочувствие существенно не меняется и они быстрее, по сравнению с солдатами, относящихся к другим группам, приобретают качества необходимые в условиях вооружённого конфликта.

2) Период адаптации затягивается и сопровождается ухудшением самочувствия, снижением психических и физических возможностей у военнослужащих второй группы.

3) Для военнослужащих третьей группы характерно нарушение адаптации, в результате чего возможны и нервно-психические срывы. Поэтому в данном случае необходимо медицинское лечение [3, 27].

Таким образом, говоря о проблеме адаптации военнослужащих по призыву, психологи указывают на необходимость иметь в виду, то, что данный процесс направлен на достижение состояния устойчивости психической адаптации личности в изменившихся условиях. В психологической науке термин «адаптация» трактуется по-разному: или как определение постоянного процесса активного приспособления индивида к условиям среды, или же, как определение конечного результата этого процесса.

Решение задач, связанных с проблемой адаптации человека к условиям воинской деятельности, обуславливает успешность и эффективность его включения в эту деятельность, психические состояния, определяющие адекватное поведение, внутренний психологический комфорт, оптимальное взаимодействие с окружающей средой, всю систему социальных связей личности в условиях службы. По мнению С.В.Кавуна (1997), данное определение может характеризовать состояние

военнослужащих в среде его привычной жизнедеятельности до призыва на военную службу: в семье, в школе, на работе, в кругу друзей, за любимым занятием и т.д.

С точки зрения С.Ю.Головина (2001), устойчивая психологическая адаптация - уровень психических отношений, определяющая адекватное, заданным условиям среды, поведение личности, ее эффективное взаимодействие с окружающей средой и успешную деятельность без значительного нервно психического напряжения.

Изучение процесса адаптации военнослужащих, проведенное А.А. Урбановичем (2003) показало, что адаптация сопровождается уменьшением и исчезновением отрицательных психических состояний, прежде всего напряженности. Это происходит на основе приспособления к физическим и психическим нагрузкам, способствующих успешному преодолению трудностей. Решающее значение для успешного вхождения в строй имеют положительные отношения военнослужащего к службе, мотивы его поведения. Кроме этого, автор отмечает, что военнослужащие, обладающие сильным характером, общительные, не боящиеся трудностей, быстро осваиваются с новой обстановкой и успешно справляются со всеми требованиями учёбы и службы. В случае, когда у военнослужащего наблюдаются черты слабого характера, меланхолический темперамент, нерешительность, замкнутость - с данной категорией лиц необходима индивидуальная работа (А.А.Урбанович, 2003).

Процесс психической адаптации включает три этапа:

1. Подготовительный этап

Однако наличие данного этапа определяется информированностью человека о предстоящих изменениях. Так, будущий военнослужащий, получивший повестку, зная о предстоящей службе, вынужден использовать новые психические реакции на новые раздражители, предъявляемые изменившимися условиями существования. Если дезорганизация психических функций в данном случае имеет место, то это сигнал для включения механизма регуляции и компенсации. Конечным результатом действия данного механизма является организация нового уровня психической деятельности, – механизм переадаптации.

Таким образом, адаптация — это приспособление строения и функций организма, его мотивов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение равновесия, т. е. личность воина необходимо рассматривать как систему в единстве биологического, психологического и социального. Динамическое постоянство внутренней среды организма обеспечивает биологический уровень адаптации, основанный на общебиологических механизмах саморегуляции. Социальный уровень адаптации человека представляет собой процесс активного приспособления к условиям социальной. Её результатом является формирование сознания личности и её индивидуально-личностных свойств.

Наибольший интерес исследователей представляет период первичной адаптации к условиям военной службы. Так как у призывника происходит изменение поведенческих стереотипов. Он встречается с незнакомыми людьми, установившимися обычаями и традициями в воинских коллективах. Меняется режим дня и система питания, увеличиваются физические нагрузки, что обуславливает перестройку как энергетических, обменных процессов, так и закрепившихся динамических стереотипов, привычек поведения. При этом, очень важно учитывать, что состояние здоровья призываемых для прохождения военной службы молодых людей на фоне увеличивающихся нагрузок не проходит бесследно для личности.

Так, наибольшее количество обращения за медицинской помощью в санчасть отмечается в первые шесть месяцев службы, т. е. в период первичной адаптации к новым условиям деятельности. По сравнению с ними, военнослужащие второго года службы обращаются за медицинской помощью в два раза реже. Ряд исследователей указывают на то, что высокий уровень заболеваемости в большей степени связан с процессом адаптации. Помимо этого, уровень заболеваемости зависит как от условий деятельности военнослужащих, их индивидуальных особенностей, психического и физиологического состояния, так и от обученности командного состава умению работать с подчиненными, учитывать наметившуюся тенденцию к снижению общего уровня их общего интеллектуального развития [3].

Кроме того, процесс адаптации может быть затруднён уровнем мотивации личного состава, определяющая эффективность профессиональной деятельности. Такой фактор, как падение престижа военной службы отрицательно повлияло на мотивационную составляющую поведения военнослужащих [2, 303].

Подчёркивая актуальность проблемы, исследователи указывают на необходимость проведения психопрофилактических мероприятий по сохранению психического здоровья военнослужащих, проводимых психологом в тесной взаимосвязи с другими должностными лицами воинской части и специалистами. Психологическая профилактика и психогигиена предполагают: своевременное выявление таких индивидуальных особенностей военнослужащего, которые могут привести к

определенным сложностям, отклонениям в его психическом развитии, в его поведении, отношениях, деятельности; предупреждение возможных осложнений и психических расстройств связи с возрастными кризисами; оценка и контроль соблюдения условий жизнедеятельности, необходимых для нормального психического развития людей; а также внимательное, чуткое отношение к подчиненным, уважение их чувств, мыслей, суждений, предложений; недопущение в их адрес резких, оскорбительных высказываний, несправедливости; изучение и знание реальной обстановки в семьях военнослужащих, проходящих службу по контракту, оказание им всесторонней помощи в разрешении бытовых, финансовых, психологических и других проблем, в том числе и семейных конфликтов; рациональное распределение военнослужащих по подразделениям и специальностям с учетом их подготовки и индивидуальных особенностей; анализ и оптимизация эргономических условий деятельности военнослужащих, исключение необоснованных физических и морально-психологических перегрузок военнослужащих; равномерное распределение нарядов на службу и работу, учет при назначении нарядов физического состояния и психологического самочувствия воинов и т.п. [2, 82].

Особого внимания психолога и других должностных лиц требуют военнослужащие с признаками нервно-психической неустойчивости. *Под нервно-психической неустойчивостью* понимают склонность к срывам нервной системы при значительных физических и психических нагрузках [2, 149].

В качестве факторов, способствующих развитию нервно-психического напряжения, ряд авторов указывают на следующие: слабая подготовка к военной службе и негативное отношение к ней; психотравмирующие конфликты между молодыми воинами и старослужащими; грубость и педагогические ошибки командиров; особенности черт характера самого военнослужащего (чрезмерная обидчивость, вспыльчивость, мнительность, неуверенность, упрямство и др.), в том числе и физиологические особенности организма, предопределяющие ненадежность адаптационных и компенсаторных механизмов; психологический климат до призыва (в семье, в кругу ровесников) и в воинском подразделении; факт разлуки с семьей, близкими людьми, неблагоприятные известия из дома и др. (Ковзель Н.Н., Кокутин С.А., Лукьянцев А.А. Симоненков С.Ю. и др., 2004).

Признаки нервно-психического напряжения обнаруживаются на отдельных биохимических, нейрофизиологических сдвигах, особенностях когнитивных реакций, специфических чертах познавательной-мыслительной деятельности, отклонениях в эмоционально-волевой сфере, своеобразии системы отношений, установок, направленности личности [2, 149].

Поэтому, организация работы по выявлению военнослужащих с признаками нервно-психической неустойчивости должна предусматривать плановые мероприятия в период прибытия нового пополнения в часть, в период адаптации к военной службе, а также в период последующего прохождения службы.

Таким образом, проблема адаптации к условиям воинской деятельности и окружающей среде входит в сферу интересов многих наук о человеке. Ввиду сложности воинского труда, насыщенности его различными стрессогенными факторами особое место в исследованиях специалистов, в частности военных, занимали проблемы адаптации личности в экстремальных условиях жизнедеятельности. Именно поэтому психологами в воинских частях проводится большая работа по обеспечению адаптации военнослужащих. Основываясь на изучении и описании психических состояний воинов на различных этапах их боевой деятельности, в различных условиях боя, военные психологи в 30—40 гг. описали психические состояния человека в бою, сформулировали ряд иных и по сегодняшний день практических рекомендаций по поддержанию необходимой психологической готовности к выполнению боевых задач. Впоследствии военная наука пополнялась исследованиями по проблемам сущности и механизма формирования устойчивости к выполнению боевых задач в различных условиях боя, в том числе и по различным аспектам психологической и социально-психологической адаптации военнослужащих.

Л.В.Тимашева

ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКА

Одной из задач, стоящих перед психологами, работающими в системе образования, является оказание поддержки ребёнку в формировании осознанного представления о своих внутренних ресурсах, необходимых для решения задач взросления, возникающих на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития. Необходимо определить и создать условия, которые обеспечат переход к новому возрастному этапу, будут способствовать осознанию младшим подростком себя как субъекта возрастного развития.

Сложившийся уровень теории и практики обуславливает необходимость более детального рассмотрения содержания и структуры развивающегося самосознания на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития.

Проведя анализ работ, посвящённых проблеме содержания, механизмов становления самосознания, было выяснено следующее.

Самосознание появляется на более поздних этапах развития сознания, и его появление связано с развитием субъектности. На уровне самосознания человек осознаёт самого себя как субъекта, обладающего собственной активностью и уникальностью. Самосознание имеет системное строение и структурировано вертикально (по уровням) и горизонтально. Уровневая организация самосознания связана с уровнями активности, каждый из которых имеет свою собственную природу и разворачивается в одной из трёх систем – на уровне организма, на уровне социального индивида и на уровне личности. Важнейшими механизмами, обеспечивающими процессы самосознания, являются идентичность и рефлексия.

Самосознание выполняет функции самопознания, самооценивания и саморегуляции, в процессе которых человек осознаёт свои особенности, мысли, мотивы поведения, свою похожесть на других и своё отличие, организует собственное поведение. Итоговым продуктом самопознания является представление о себе или образ Я, самооценивание – самооценка и эмоционально-ценностное отношение к себе.

Структура самосознания включает в себя три взаимосвязанных компонента – когнитивный, эмоциональный и поведенческий, каждый из которых так или иначе влияет на реализацию функций самосознания, вносит свой вклад в его развитие. Самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие личности в целом.

Самосознание обладает возрастной динамикой, отражающейся в изменении его структурных компонентов и их взаимодействии на каждом возрастном этапе.

Рассматривая самосознание как динамическое образование, изменяющееся по своему содержанию в процессе развития ребёнка, при переходе его с одного возрастного этапа на другой, перед нами стоит задача изучить возрастной аспект самосознания младшего подростка.

Анализ исследований, посвящённых проблеме переходного периода от младшего школьного к подростковому возрасту показал, что на границе младшего школьного и подросткового возраста формируются новообразования, связанные со сферой самосознания. В этот период в рамках учебной деятельности возникают новые рефлексивные способности, происходит изменение типа субъектности (Д. Б. Эльконин, 1989), появляется новый взгляд на собственные действия, поступки, чувства – субъектная позиция (Л.Б. Слугина, 1999). Младший подросток становится способен формировать собственное авторское (К.Н. Поливанова, 1996) и ответственное (В.В. Башев, 2000) действие. Складывающаяся в этот период возрастно-психологическая компетентность, понимаемая как система внутренних ресурсов, необходимых для решения задач развития данного возрастного этапа (Т.Ю. Андрущенко, 1999) также предполагает осознанное отношение к результату и перспективе своего развития в ситуации взросления.

Мы полагаем, что все эти новообразования переходного этапа связаны с определённой областью самосознания – возрастным самосознанием, благодаря которому и на основе которого осуществляется:

1. Осознание своего отношения к миру детей и взрослых, месту своего актуального нахождения на отрезке возрастного континуума между детством и взрослостью.
2. Осознание системы внутренних ресурсов, необходимых для решения задач, связанных с взрослением.
3. Осознание собственной включённости в ситуацию взросления и формирование отношения к себе как субъекту возрастного развития.

Исходя из анализа понятий «психологический возраст» (Л.С. Выготский, 1984), «возрастной статус» (Г.А. Цукерман, 1993), «возрастная позиция» (Л.Б. Слугина, 1999), «возрастное самоопределение» (Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашлова, 2000), «субъект возрастного развития» и «возрастная компетентность» (Т.Ю. Андрущенко, 1999), нами рассматриваются различные аспекты возрастного самосознания.

Когнитивный компонент возрастного самосознания включает в себя представление о себе как субъекте возрастного развития. Содержание и характер представлений о себе прямо зависит от меры включённости младшего подростка в решение задач возрастного развития.

Эмоциональный компонент возрастного самосознания младшего подростка включает отношение к себе как субъекту возрастного развития. Основой этого самоотношения выступает

процесс, в котором характеристики «возрастного Я» оцениваются по отношению к мотивам, выражающим потребность «стать взрослым».

Поведенческий компонент возрастного самосознания младшего подростка представлен действиями, с помощью которых он пробует себя в различных «взрослых» отношениях с окружающими. Младший подросток стремится утвердить своё видение взрослости в мире взрослых. Способом такого утверждения выступает социально-личностное экспериментирование, посредством которого младшие подростки испытывают на пригодность свою способность быть «как взрослый» и тем самым определяют границы своей реальной взрослости.

Основное наше предположение состоит в том, что представления о себе и отношение к себе как субъекту возрастного развития определяют успешность перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. Анализ изменений в содержании и структуре этих компонентов является целью экспериментального исследования.

Как и самосознание в целом, возрастное самосознание можно рассматривать в двух аспектах – процессуальном и результативном.

Процессуальный аспект возрастного самосознания младшего подростка представлен: процессами осознания своей взрослости, определения ориентиров своего взросления; переживанием отношения к себе «как взрослому» и меры способности осуществлять взрослые формы отношений; а также опробованием себя и своих возможностей в новых взрослых отношениях с окружающими.

Результативный аспект возрастного самосознания может быть представлен различными параметрами «возрастного Я», среди которых значимыми для нашего исследования являются: складывающееся представление о себе как субъекте возрастного развития, эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту возрастного развития, а также способность определять перспективы своего дальнейшего развития.

Новое знание о себе вызывает изменения в эмоциональном отношении к себе, которое в этот период обнаруживает ситуационную зависимость (Л.Б. Слугина, 1999). Исследования показывают (А.М. Прихожан, 2000; Д.И. Фельдштейн, 1989; Е.С. Шильштейн, 2000), что на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов происходит изменение аффективного компонента образа Я, изменяется определяющий критерий оценки себя как в реальном, так и в желаемом плане. В младшем школьном возрасте ведущая роль принадлежит качествам, связанным с учебной деятельностью, в младшем подростковом – главным критерием оценки себя становятся нравственно-психологические качества. Кроме этого, в этот период эмоционально-ценностное отношение к себе проходит в своём развитии ряд этапов. В 10 – 11 лет оно характеризуется общим положительным отношением к себе, а негативные оценки окружающих, а также собственные неудачи воспринимаются в основном как ситуативные, временные. В 11 – 12 лет обнаруживается острая потребность в самооценке и в то же время переживание неумения и невозможности оценить себя. В 12 – 13 лет появляется отрицательное отношение к себе, обнаруживающее ситуационную зависимость от оценок окружающих – прежде всего сверстников. Образ Я в это время нестабилен, менее позитивен по сравнению с младшим школьным возрастом. Именно в этот период начинается интеграция и осмысление всей информации, относящейся к «Я».

Формирующаяся личностная идентичность даёт индивиду возможность полноценно решать актуальные возрастные задачи (Н.А. Богданова, 2000). Возрастной аспект личностной идентичности младшего подростка может быть проанализирован с точки зрения его возрастного самоопределения, в процессе которого происходит переосмысление своего места в пространстве возрастного континуума. Осознание качеств, которыми он наделяет себя в соответствии с нормативным образом «Я-взрослый» соотносятся с возрастной компетентностью и задачами развития рассматриваемого периода.

Ядро личностной идентичности в младшем подростковом возрасте составляют представления о нормативах «взрослого» поведения, путях развития новой возрастной компетентности и способах самореализации своей «взрослой» позиции в рамках той среды, той культуры, к которой они принадлежат (О.В. Беляева, 2001). Таким образом, именно на основе рефлексии и идентичности осуществляется поиск собственной взрослости, определяются её границы.

Проведённое нами исследование позволило выделить следующие характеристики самосознания младших подростков:

1. Перемещение фокуса самосознания из области учебной деятельности в сферу общения и общественно значимой деятельности, усиление субъектной активности в областях, дающих возможность продемонстрировать свою умелость окружающим.

2. Переживания, связанные с идентичностью становятся наиболее значимыми на всём протяжении переходного периода. Младшие подростки оказываются погруженными в новую задачу развития – формирование целостной идентичности. Предметом переживания становится отношение к себе с точки зрения своей похожести (или не похожести) на идеальные модели взрослости.

3. Доминирующими переживаниями становятся переживания, связанные с формирующимся рефлексивным отношением к своей способности осуществлять новые, «взрослые» формы отношений. Рефлексивное отношение к мере собственных возможностей и меры своего участия в событии взросления способствует осознанию границ своего возрастного Я. Оценивая требования ситуации взросления и осознавая степень своего соответствия этим требованиям, младший подросток начинает самоопределяться в возрастном контексте. В его самосознании складываются когнитивно оформленные знания о себе как субъекте, способного (или не способного) решать задачи собственного взросления.

4. Младший подросток начинает осознавать временную протяжённость своего Я. Его образ «Я в будущем», в начале очень туманный и неопределённый, постепенно кристаллизуется в конкретных ситуациях. Появившееся новое видение себя в разных временных периодах актуализирует потребность в самоизменении и саморазвитии.

Г.А. Ткаченко

Некоторые аспекты организационной диагностики библиотеки

В том ракурсе, в котором работа библиотеки открыта и понятна для посторонних глаз, ее миссия и социальная роль не являются в полной мере воспринятыми общественностью. Как правило, читатели не догадываются, а библиотекари не умеют или не считают нужным показать, что предоставление в ответ на запрос нужной информации является лишь малой надводной частью «библиотечного айсберга». В результате в общественном сознании складывается стереотип простоты библиотечного труда.

В настоящее время библиотеки переживают переходный период. Усложнение бухгалтерской отчетности, необходимость управления закупками, автоматизация библиотечных процессов повышают требования к уровню образования и практическим навыкам сотрудников. Учитывая уровень финансирования большинства библиотек и непрестижность данной профессии в обществе, для любого руководителя проблемы подбора кадров и повышения квалификации являются основными.

Библиотека пытается найти свою нишу в социальных и экономических взаимосвязях современного общества. Для этого необходим глубокий анализ этой организации, ее ресурсов, возможностей и слабых мест, чтобы развивать первые и по возможности нейтрализовать последние.

А.И. Пригожин выделяет три генеральные ценности организации, по которым можно проанализировать состояние организации: управляемость – инновационность – клиентность.

Управляемость означает некую меру в соотношении контроля управляющей системы организации и автономии управляемой.

Управляемость может быть оценена по двум основным параметрам:

1) согласованность целей и действий подразделений и работников организации, которая определяется через качество целей (их ясность, непротиворечивость, последовательность, достижимость), как долгосрочных, так и оперативных, степень мотивации персонала на их достижение, уровень корпоративной культуры и т.д.

2) степень осуществяемости управленческих решений.

Инновационность – это способ организации порождать новшества и осуществлять нововведения. Инновационность организации проявляется в открытости изменениям (мышления, поведения, продукта и т.п.), в умении руководителя доводить инновационные процессы до завершения и т.д.

Клиентность организации – это есть ее соответствие потребностям, тенденциям рынка, привлекательность ее продуктов для клиентов.

Результаты наблюдения, интервьюирование руководителей библиотек, анализ технологических процессов дают представление о состоянии библиотеки как организации.

Управляемость явно недостаточна, исходя из невысоких оценок большинства ее параметров. Особенно страдает качество долгосрочных и стратегических целей, что отражается на мотивации персонала и уровне развития корпоративной культуры. Последняя также ослабляется текучестью кадров. Внедрение управленческих решений на неплохом уровне, однако, с учетом вышесказанного, встает вопрос о качестве этих решений.

На данной стадии развития библиотеки как организации ее инновационность имеет место, но неустойчива, зависима от возможностей организации и мотивации персонала.

Довольно выражено стремление к клиентности, хотя возможности для осуществления желаемого недостаточно.

В связи с вышесказанным можно отметить острую необходимость библиотек в организационном консультировании, в развитии организации и грамотном социально-психологическом сопровождении этих процессов.

Л.В.Тютенькова

Подходы к эффективности управления.

Для западной психологии характерен в основном организационно-центрированный подход к проблеме анализа профессионально важных качеств работника управленческого звена. Это означает, что задачи его личностного и профессионального роста целиком ставятся в зависимость от абстрактно понимаемых интересов организации, достижению сиюминутной максимальной прибыли. Личностно-ориентированный подход к управлению – относительно молодая отрасль в западной психологии, находящаяся на периферии научных исследований.

В ранний период исследований по психологии управления чаще всего для исходной единицы анализа рассматривался руководитель. Личность руководителя исследовалась в основном с точки зрения общепсихологических проблем, как особенности аналитико-синтетической деятельности управленца, его эмоционально-волевой сферы, практического мышления, интуиции. (Б.М. Теплов, 1946).

До эпохи рыночных реформ, на уровне идеологии и обыденного сознания, сфера деятельности работника управленческого звена, хотя и признавалась, бесспорно, значимой, но никогда не рассматривалась как сугубо профессиональная. В сфере управления всегда действовали узкие специалисты разных «технических» отраслей, обычно не получавшие специальной подготовки в области управления социально-экономическими процессами.

Когда же речь шла о внутренних факторах успешной профессиональной деятельности, то она определялась как зависящая от так называемых профессионально важных качеств, свойств руководителя. Предполагалось, что чем полнее представлен достаточно ограниченный набор необходимых свойств, качеств, тем эффективнее будут выполняться функции руководства. Среди выделяемых качеств указывались, и, как правило, врожденные и приобретенные в ходе деятельности. Логика рассуждений была проста: если конкретная деятельность (в частности, управленческая) требует приобретаемых свойств и качеств и ее можно изучать с помощью определения причинно-следственных зависимостей между личностью и деятельностью, то ведущая роль должна была отводиться определению конкретным видам знаний, умений и навыков, которые должны были формироваться для подготовки эффективного управленца. (Г.Г. Шиханцов, 1970; А.И. Китов, 1979; Ф. Генов, 1982; Е.М. Иванова, 1987). «Изучение, описание и систематизация различных форм профессиональной деятельности рассматривалась исключительно с точки зрения требований, предъявляемых ими индивиду» (Г.Ю. Любимова, Л.В. Паутов, С.К. Проскурин, 1996).

Новый шаг в развитии российской психологии управления наметился благодаря работам Ярославской школы психологов под руководством В.В. Новикова. Если проанализировать представленную Ю.М. Забродиным и В.В. Новиковым классификацию факторов психологического управления (В.В. Новиков, 1976; В.В. Новиков, Ю.М. Забродин, 1992), то мы увидим, что в основе предложенных ими дихотомий (внешние – внутренние, пассивное – активное, когнитивное – внушающее, поощряющее – наказывающее и т.д) лежит именно степень индивидуальной личностной включенности человека в процесс управленческой деятельности и его профессиональное развитие во взаимодействии с другими субъектами этого процесса.

Новый этап исследования личностных факторов, влияющих на профессиональный рост и эффективность деятельности работников управленческого звена наступил после перехода российской экономики к рыночным формам управления и началу развития негосударственного сектора экономики. Г.М. Мануйлов и В.В. Новиков в результате своих исследований пришли к закономерному выводу, что «достаточно твердо можно констатировать, что эффективность

управления негосударственными предприятиями значительно больше зависит от личностных качеств руководителя, чем на государственных (Г.М. Мануйлов, В.В. Новиков, 1999).

Было установлено, что социально-психологическая динамика в структуре ценностей личности руководителей нового типа отражает следующие феномены: 1) преимущественная ориентация на экономические ценности, ярко выраженная материальная заинтересованность становятся ведущими в структуре ценностей личности; 2) формирование индивидуалистической направленности через развитие личной заинтересованности; 3) появление новых социально-психологических типов руководителей, постепенно порождающих и новые социальные группы (А.Л. Журавлев, 1998).

В результате анализа современных исследований личности руководителей коллективов, работающих в условиях новых форм собственности, обнаружены принципиальные изменения в социально-психологических механизмах формирования их авторитета. (А.Л. Журавлев и В.П. Позняков, 1998; Н.В. Волкова, В.А. Полухин, Р.Б. Гительмахер, 1998).

Постепенно в российской психологии получил преобладание интегративный подход (В.В.Козлов, 2000), который предусматривает выявление глубинных психологических механизмов, интегрирующих личность и деятельность руководителей, позволяющих руководителям, относящимся к разным психологическим типам и действующим в существенно разных условиях, достигать объективно высоких результатов в управлении. При этом особенности управленческой деятельности конкретного руководителя определяются интегрально-функциональными качествами (Р.Х. Шакуров, 1985), общей интегральной способностью к руководству (Л.Д. Кудряшова, 1986), Я-концепцией (Е.В. Егорова, 1992; А.А. Чечулин, 1999), особенностями профессионального самосознания (С.В. Кошелева, 1997).

Весьма опасной тенденцией в развитии российской психологии управления является быстрая коммерциализация. Появились многочисленные центры по подбору кадров, которые не публикуют работ, доказывающих методическую состоятельность их методов, а анализ их деятельности позволяет говорить о механическом заимствовании и перенесении западных моделей и методик в российскую практику без проведения корректных кросс-культурных сопоставлений и учета культурно-исторической ситуации в современной России, а, следовательно, и особенностей организации современного российского производства, как и менталитета реальных руководящих сотрудников.

Все эти факторы делают необходимой разработку основанной на методах психологического анализа системы оценки личностных качеств руководителей управленческого звена промышленного предприятия, которые позволили бы, в свою очередь, создать систему эффективного психологического сопровождения их профессионального и личностного роста.

Э.П. Утлик

«ЧЕРНЫЕ ДЫРЫ» В ПСИХОЛОГИИ

В системе психологических понятий, а, следовательно, и в психологии в целом существуют некие пустые места, разрывы, через которые принято перепрыгивать, делая вид, что их не существует. Одни пустоты столь же древние, как и сама психология, другие образуются на наших глазах вследствие заимствований из смежных областей знаний, игнорирования достижений психологии при выдвижении гипотез или других причин. Иллюстрацией «механизма» образования «черных дыр» в психологии может служить страстное желание ассимилировать тезис Маркса о сущности человека как определенном ансамбле общественных отношений. Его так и не удалось связать с представлением о психике, не говоря уже о высшем ее уровне — личности.

О пустотах, правда, несколько в другой связи, очень эмоционально говорил Л.С. Выготский, имея в виду диагнозы вроде «ребенок аномален, потому что его отец – алкоголик»: «Но какими же бесчисленными соединениями, посредствующими звеньями, переходами связана причина со следствием... какая пустота зияет в... истории развития, если исследователь прямо и непосредственно сводит первое и последнее звенья длинной цепи, опуская все промежуточные! Какое страшнейшее упрощение действительности, какая вульгаризация научного метода!»

Можно назвать, по крайней мере, два существенных разрыва, которые выделяются как своими размерами, так и своей значимостью: а) между психическими процессами и свойствами личности, не

говоря уже о самой личности; 2) между общепсихологическими и социально-психологическими категориями.

Одна из трудностей развития психологии в том, что ее основные понятия «работают» только на определенных уровнях структуры науки. Даже такая предельно широкая категория, как психика, используется, главным образом, только на первом уровне анализа предмета - уровне психических процессов. На втором уровне, где рассматриваются свойства личности, понятие психики стирается, во всяком случае, оно лишено своей организующей роли. Здесь то и дело говорят о нравственных, деловых, профессиональных и других качествах личности, забывая или не признавая, что все человеческие качества, прежде всего, психические. Отдельные попытки как-то распространить характеристики психики воспринимаются как недопустимая «психологизация».

Если, согласно К.Левину, психология очень медленно выходила в своих исследованиях из области элементарных процессов и ощущений к изучению аффекта, мотивации, воли, то современная психология, напротив, редко обращается к этой области при анализе «высших» явлений.

Между психическими процессами и их свойствами существуют очевидные связи, ведь понятно, что, познание осуществляется с разными показателями эффективности, скорости, глубины проникновения, основательности принимаемых решений. Аналогичным образом, характеризуются эмоциональные процессы, которые демонстрируют большую или меньшую эмоциональность, определенную адекватность, определенную мотивационную силу. Если быть последовательным, то из характеристик психических процессов нельзя вывести больше того, что сделал Б.Г.Ананьев, - сенсорно-перцептивную (или, соответственно, эмоциональную) организацию личности (человека).

Как известно, свойства, традиционно считающиеся личностными, прежде всего характер, темперамент, направленность, непосредственно не выводятся из психических процессов. Поэтому вопрос об их происхождении остается, по существу, открытым до последнего времени. Попытки проследить последовательность: психический процесс – психическое состояние – психическое свойство большой пользы не принесли.

«Дырочные» ситуации приводят к тому, что психологи на определенном этапе своих размышлений оказываются перед проблемой ненужности понятия «личность». Б.С.Братусь, например, писал: «И вот оказалось, что можно дойти до представлений о психической норме, ее условиях и критериях, минуя понятие личности — кардинальное, казалось бы, понятие всей психологии». И, далее, «проблема личности образует новое психологическое измерение: иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека; это — исследование его места, позиции в системе, которая есть система общественных связей, общений, которые открываются ему; это — исследование того, что, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное».

Что касается социальной психологии, то здесь имеет место сближение с общей психологией и другими ее отраслями. Но этому сближению мешает то обстоятельство, что на уровне анализа социально-психологических, групповых явлений, о психике и личности говорится явно недостаточно. Здесь используется своя понятийная система, оторванная от предшествующего познавательного слоя психологии. Отрицательные последствия такого состояния очевидны: знания, накопленные на одном уровне исследования, недостаточно используются на следующем.

По этой причине социальная психология не принимает все то полезное, что собрано другими отраслями психологии. Многие ее вопросы решаются как бы на пустом месте. Может быть, поэтому социальная психология иной раз мало похожа на психологию.

Некоторые психологические парадигмы снимают проблему «пустот» радикальным путем. Наиболее явно это сделал классический бихевиоризм, проигнорировав психологический механизм связи между стимулами и реакциями, ограничившись признанием самого факта существования такой связи.

Психологии не хватает психологизма. Она слишком часто обращается к социологическим, экономическим, физиологическим категориям. Сегодня, как и раньше, прав Л.С. Выготский, заявивший: «...Вся история психологии — борьба за психологию в психологии».

О.А. Фадейкина

К ВОПРОСУ О КОМПОНЕНТАХ СУБЪЕКТНОСТИ

Современное общество может быть охарактеризовано, как общество переходного периода, изменяющееся или транзитивное. Быстрый темп смены эпох вызывает не только социально-экономические, но и психологические трудности для индивидуального существования. За последнее десятилетие в России существенно усилилась невротизация населения, резко увеличилось число суицидальных попыток, независимо от материального уровня суицидентов. Статистические данные свидетельствуют, в настоящее время различными психическими расстройствами страдает 20-25% населения России. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема субъектности – развития активной, хорошо интегрированной личности, способной управлять собой, ответственно принимать решения, адаптироваться к быстрым изменениям в социальной жизни.

Феноменологические особенности субъектности исследованы во многих работах: С.Л. Рубинштейн (1957), К.А. Абульханова-Славская (1980), А.В. Брушлинский (1999), В.В. Знаков (2005), В.А. Петровский (1993).

Понятие субъектности связано с такими понятиями, как «субъект», «субъективность». Эти категории близки по значению, но не тождественны. Субъектом является человек, обладающий сознанием и волей, познающий и преобразующий окружающий мир. Понятие «субъективность» часто используется синонимом понятия «внутренний мир» и определяется, как нечто, относящееся к субъекту (всему его психологическому состоянию) и отвечающее его склонностям, предпочтениям. Категория субъектности только входит в парадигму психологического понимания сущности человека. С методологической точки зрения, этот термин ещё недостаточно проработан. Субъектность рассматривается и как специфика человеческого способа существования, и как активность, инициативность, преобразующие возможности человека, и как мотивационно-смысловая сфера человека и его психики. Исходной характеристикой субъектности является активность – способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность субъекта существует как единство познавательной и ценностно-ориентированной деятельности. Субъектность связана со способностью к самостоятельному жизнетворчеству.

Итак, субъектность – это способность человека быть творцом собственной жизни и самого себя, осознанно направлять свою активность, быть ответственным за результаты своей деятельности.

Одной из важнейших целей современного образования является развитие личности, её субъектности. Субъектность в профессиональном развитии проявляется в умении нестандартно мыслить, работать в команде и с командой, владеть новой инновационной культурой. Характеризуясь способностью к рефлексии, творчеству, субъектность дает возможность проявить себя как зрелую личность, автора своей жизнедеятельности, своей концепции бытия. Субъектность является показателем уровня готовности студентов к овладению инновационной деятельностью: ставить цели и достигать их, быть готовым к реагированию на неожиданности, к принятию самостоятельных решений, требующих риска за них и ответственность.

Результаты исследований (А.К. Осницкий (1996), Е.Н. Волкова (1998), В.Л.А. Стахнева (2005), Н.Я. Большунова (2006), Е.Н. Азлецкая (2001), Н.А. Нестеренко(2001)) свидетельствуют о том, что субъектность, как у студентов, так и у преподавателей, недостаточно сформирована, что объясняется наличием высокого уровня тревожности, неадекватной самооценки, экстернальным локусом контроля. Психолого-педагогический аспект изучения субъектности связан с разработкой психотехнологий, направленных на развитие и саморазвитие субъектности.

Одним из спорных является вопрос о компонентах субъектности, что обусловлено феноменологическими особенностями данного понятия. Анализ работ по изучению субъектности позволяет выделить следующие компоненты субъектности: активность, ответственность, способность к рефлексии, самопринятие, адекватная самооценка, интернальный локус контроля. Ряд исследователей в качестве компонентов субъектности выделяют личностное самоопределение, социально-психологическую адаптацию, идентичность.

Итак, структуру субъектности образует следующая система качеств: активность, ответственность, авторство своей деятельности и самого себя, коммуникативность в ракурсе принятия решения и понимания другого, способность к рефлексии, в ходе которой развиваются цели деятельности, общения, поведения, целостность.

Изучая проблему развития субъектности студентов-экономистов (менеджеров, финансистов, бухгалтеров), в качестве компонентов субъектности мы выделяем следующие:

- социальный интеллект;
- способность к саморегуляции;
- коммуникативную компетентность;
- интернальный локус контроля;

- ответственность;
- самостоятельность;
- учебная успешность;
- оптимизм.

Резюмируя, отметим, что развитие субъектности студентов в рамках образовательного пространства предполагает, на наш взгляд, развитие потенциалов, необходимых для профессиональной и личностной самореализации, способности решать тот класс задач, который ставит перед нами современная ситуация. Студент как субъект учебной деятельности – это студент с учебной мотивацией, имеющий ценность познания и самоизменения. Он достаточно активен в ситуациях новой задачи, способен сам поставить перед собой вопросы, которые необходимо, по его мнению, решить.

М. М. Харитонов **ОПЫТ ПОСРЕДНИЧЕСТВА В РАЗВИТИИ МЕНЕДЖЕРСКОЙ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ УСЛОВИЙ С КОНКУРЕНЦИЕЙ**

Под влиянием социально-политических явлений глобального масштаба время от времени возникают ситуации, в корне меняющие смыслы востребованности в типах личности. Условия начала 1990-х открыли дорогу предприимчивым людям, способным ориентироваться в ситуациях с риском. Людям, которые ведомы чувствами и интуицией. После того, как разного рода собственность структурировалась, стали востребованы исполнители предпринимательских проектов собственников. Исполнители, достоинства которых – умение ощущать и определять содержание заданного проекта.

Упор в образовательной области на развитие компетентности исполнителей проектов призван решать две задачи:

- Обеспечивать собственников и руководителей собственности исполнительскими кадрами,
- Притормозить проявления способностей к чувству и интуиции, которые могут порождать конкурентов состоявшимся собственникам и их представителям в оперировании собственностью.

Уже только перспектива вхождения России в ВТО порождает национальный спрос на образовательные программы, обеспечивающие развитие оценочных способностей и интуиции. Эти качества становятся востребованными.

Предмет докладываемой работы – анализ опыта попыток осуществления развивающего обучения в различных группах обучаемых.

Группы:

- Состоявшиеся менеджеры 30-40 лет в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров,
- Состоявшиеся менеджеры 30-45 лет на постсоветской территории, обучающиеся в Открытой школе бизнеса Открытого университета Великобритании,
- Студенты кафедр менеджмента традиционных технических университетов России,
- Студенты экономических специальностей новообразований в сети высшей школы.

Содержание исследования: диагностика способностей к развитию самоответственности и холистичности; диагностика притязаний; диагностика локальной востребованности; подбор целей и задач содействия развитию личности менеджера; подбор методики содействия развитию; проблемы измерения состояний и динамики развития менеджерской личностной компетентности.

В качестве оснований для проектирования образовательного пространства приняты смыслы, которые на других конкретных задачах прорабатывали И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин. Для рассматриваемой задачи это:

1. Поскольку личности обучаемых разные (по стартовому состоянию развития, по установкам и т. д.) и, кроме того, конкретные состояния обучаемых разные в разные моменты учебного общения, проектирование форм развития должно быть гибким и адекватным каждому конкретному состоянию конкретной личности.

2. Проект исходит из ситуации исторического кризиса обретения существенной жизненной перспективы – перехода обучаемого из состояния исполнителя в состояние целеполагающего социально ответственного субъекта.

3. Целостный образ развития задается тремя категориальными конструкциями: а) отношением пассивной и активной форм социального существования; б) структурой отношений и событийности; в) строением посреднического действия. Исторический кризис здесь — это этап ломки и воссоздания отношений и событийности исполнительской-самоответственной жизни. Задача посредничества — явление обучаемому менеджерской самоответственности как формы его, личности, совершенства, т. е. оформление события обретения менеджерской компетентности.

4. Предметом проектирования является образовательное посредничество.

5. Задачей проектировщика является не предложение готовых решений, а максимально выразительное оформление и объективация исторических противоречий развития от исполнительского состояния в состояние предприимчивого менеджера. На прямое задание явных форм событийности, проектирование самих ритуалов перехода от исполнительских к менеджерским функциям налагается запрет.

6. Современный кризис развития в менеджеры — совпадение во времени освоения роли менеджера с ситуацией национального кризиса вхождения в систему ВТО. Основной разрыв менеджмент-образования у нас — это расхождение требований образовательной системы и требований западного практического менеджмента (становления самостоятельности и холистичности).

7. Именно это противоречие должно быть объективировано в проекте. В нем должны быть противопоставлены личностные и социальные формы развития. Образовательное пространство должно конституироваться двумя полюсами, один из которых является движением развития личности, а другой — развития носителя функциональной компетентности.

8. Пространство совместной работы преподавателей и обучаемых должно быть построено так, чтобы преподаватель был загружен собственной культуросозидательной работой и самосозидательной работой обучаемых.

В педагогическом эксперименте упор сделан на развитии следующего комплекса компонент личностной компетентности менеджера:

K1 - способность осознавать содержание своей ответственности и сфокусироваться на этой ответственности;

K2 - способность системно-целостно просматривать зону своего проявления (зону ответственности и ее окружение);

K3 - способность разделить сущность от формы и фокусироваться на сущности;

K4 - способность рефлексировать себя и других.

По мере развития этих компетентностей, для обеспечения их функционального проявления проводится обучение студентов соответствующим интеллектуальным инструментам – системе известных понятий, концепций, моделей.

Основные формы развивающего воздействия:

- введение личностных и сущностных смыслов в письменные работы, в групповые интернет-конференции, в материалы тематических сессий работы с печатными самоучителями,
- активизация и рефлексия системных топологических образов во внутреннем видении (развитие системного видения).

Наличие конкурентного давления все время создает ситуацию неопределенности. Неопределенность в непрерывном процессе игры противоборствующих сил, определенность – в конкретных проявлениях в конкретные моменты. Особенностью менеджмента в условиях с конкуренцией является то, что должны работать все 4 компоненты механизма ориентации.

Этапы освоения менеджером ситуации деятельности:

- иррационально: чувство, что есть в среде жизненно важный продукт, + интуитивное осмысление возможности получения этого продукта.
- ощущение наполненности этой среды множеством предметов, имеющих отношение к факту наличия продукта и возможности его обретения.
- осознание содержания этих предметов.
- оценка влияния этих предметов на движение целевого продукта («чувство»).
- оценка возможности влияния на обретение этого продукта (интуиция, осмысление).

Формирование во внутреннем видении поля смыслов с вариантами целесообразных субъектных проявлений.

- в этом поле появляются ощущения наличия смыслонаполненных элементов.

Далее – осознается содержание этих предметов ... так, постепенно снимается начальная неопределенность, но открываются новые неопределенности. В условиях конкуренции за обретение

продукта имеет значение сравнительная степень снятия неопределенности у конкурентов. Тот, кому ситуация сравнительно более понятна (по целостности, точности, темпам освоения), обретает конкурентное преимущество.

Готовые концепции – снимают содержательную и смысловую неопределенность с отдельных фрагментов ситуации. Позволяют сфокусировать внимание на фрагментах, не охваченных готовыми концепциями. Таким образом, освоение ситуации осуществляется комплексом «личностная + инструментальная компетентность». Шанс на выигрыш имеет тот из конкурентов, у кого такой комплекс является более эффективным. Вклад готовых концепций зависит в меньшей степени от их количества и состава, чем от осмысленного их включения в этот ориентационный комплекс.

Системный объект, который все время на протяжении посреднического общения преподавателя с обучаемым, преподаватель держит в поле своего зрения, охватывает:

- управляемую среду субъекта деятельности, включающую самого субъекта и мотивационно управляемый им ресурс носителей исполнительской компетентности, активов иного рода, операционной подсистемы формирования обменного продукта, подсистемы обменных операций, подсистем трансформации собственности и движения информации;
- зону потенциальных отдачей жизненно важного продукта для Субъекта, состоящую из динамичного набора подзон с характеристиками и реакциями на перспективу обмена;
- управляемую среду конкурирующего субъекта с аналогичной структурой;
- среду факторов влияния на названные подподсистемы.
- Управляемые среды субъектов в отношении потенциала отдачи имеют динамичный управляемый набор сил и слабостей с точки зрения готовности к реагированию на благоприятные или неблагоприятные возможности отдачи целевого продукта потенциальными отдачами.

Информация извне (об объекте) проходит через бессознательное и сознательное. В зависимости от рационального или иррационального, этот поток информации в большей степени прорабатывается в той или иной сфере. Для решения определенных ситуаций достаточна рациональная сфера восприятия и проработки информации. Для решения неопределенных ситуаций нужна иррациональная сфера, позволяющая перевести неопределенности в определенности, затем включается рациональная сфера.

Одной из предпосылок конкурентного превосходства для Субъекта является ориентация в отношении системы на уровне полноты, точности и темпов ориентирования, лучше, чем это получается у конкурента.

Чеснокова А.Г.

К КРИТИКЕ СИСТЕМЫ КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГИИ А.В.ПЕТРОВСКОГО — М.Г.ЯРОШЕВСКОГО

До настоящего времени в отечественной психологии существует лишь одна фундаментально обоснованная модель построения системы категорий психологии — модель, предложенная М.Г.Ярошевским в сотрудничестве с А.В.Петровским. Разработка категориального строя психологии была начата М.Г.Ярошевским в 70-ые годы XX века. В общем виде система изложена в итоговой монографии А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского «Теоретическая психология». В основу системы положены три принципа:

- 1) от абстрактного к конкретному;
- 2) обращения явления и сущности;
- 3) встречной (биогенетической и социокультурной) детерминации психического.

Категории, презентующие психическую реальность, представлены в виде матрицы, включающей пять уровней и семь измерений. Ядро системы образуют базисные категории: «образ», «мотив», «переживание», «действие», «взаимоотношения», «Я», «ситуация», рассматривающиеся как инвариантные для психологии, обеспечивающие прогресс и преемственность в развитии науки. Внешняя логика и инструментальная направленность этой системы привлекательны для исследователя. Однако в теоретическом плане она имеет ряд уязвимых моментов. В первую очередь это связано с вопросом о критериях научного (теоретического) понятия и интерпретацией принципа восхождения от абстрактного к конкретному. В свое время эти вопросы подробно анализировались Э.В.Ильенковым. Принимая позицию Э.В.Ильенкова, мы попытаемся рассмотреть, насколько категориальная система, предложенная А.В.Петровским и М.Г.Ярошевским, соответствует ими же самими установленным принципам.

Базисные категории психологии. Первое сомнение связано с утверждением *инвариантности* базисных категорий психологии. Любая категория отражает определенную реальность. Как писал Э.В.Ильенков, форма знания — это не чистая форма, а *форма самого предметного материала*. Признавая инвариантность категорий науки, мы фактически утверждаем неизменность, вечность предмета познания — психической реальности, что в корне противоречит принципу историзма.

А.В.Петровский и М.Г.Ярошевский указывают, что развитие науки состоит в изменении, обогащении содержания базисных категорий и что каждая базисная категория содержательно раскрывается посредством целого ряда других понятий. Например, категория образа в теории деятельности содержательно раскрывается с помощью таких конструктов, как «чувственная ткань», «перцепт», «значение», а в теории Г.Гельмгольца — через понятия «первичный сенсорный образ», «образ представления» о мире. Получается, что базисная категория как таковая лишена собственного содержания. Это лишь слово, термин, «ноумен», но не понятие.

Согласно А.В.Петровскому и М.Г.Ярошевскому, базисные психологические категории — это плеяда *феноменов*, выявляемых в интроспекции. Однако еще Гегель показал, что эмпирическое ознакомление с вещью позволяет получить лишь *абстрактное представление* о ней, *рассудочное* определение — уровень общественно осознанного *созерцания*, но не *понятийного мышления*. Э.В.Ильенков категорично утверждал, что основоположения теории, строящейся на принципе восхождения от абстрактного к конкретному, не вырабатываются с помощью индукции и эмпирии.

В концепции А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского базисные категории психологии выступают как *родовые* по отношению к определенным группам психологических понятий. Так, категория «образ» конкретизируется в понятиях восприятия, представления, воображения, памяти и др. Такие понятия, фиксирующие *одинаковое* и игнорирующие *особенное*, проверяющиеся простым подведением под общее понятие отдельных частных случаев, Э.В.Ильенков называл *абстрактно-всеобщими*, реализующими локковскую традицию эмпирической теории обобщения. Такие понятия ничего не объясняют и, как правило, постепенно вытесняются из научного оборота под наплывом новых фактов, которые они не в состоянии охватить. *Абстрактно-всеобщему* как пустой умозрительной абстракции Э.В.Ильенков противопоставляет *конкретно-всеобщее* — реальное и вполне особенное явление, выступающее генетической основой развертывания всей системы, образующей данную предметную область. М.Г.Ярошевский был противником выведения всего многообразия психического из одной-единственной «клеточки». Психика, считал он, по самому существу «многоклеточна». В роли таких «клеточек» и выступают у М.Г.Ярошевского базисные категории. Однако и здесь в рассуждениях исследователя обнаруживается несогласованность.

С одной стороны, М.Г.Ярошевский определяет базисные категории психологии как «своего рода атомы психологического знания», с другой, подчеркивает, что все они связаны между собой. «За явленным сознанию предметным образом скрыты предметное действие, мотив, к нему побуждающий, отношение субъекта к другим людям, а также личностная значимость и переживаемость информации, свернутой в образ» (см. А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский «Теоретическая психология». М., 2003. С. 162). То есть в реальной действительности все эти «атомы» объединены в единый процесс. И этот процесс есть *деятельность*. Так, может быть, деятельность и есть та «клеточка», из которой «выводится» все многообразие психики, и именно ее следовало бы положить в основу системы психологических категорий?

Базисные категории — метапсихологические категории. Базисные категории в категориальной системе А.В.Петровского — М.Г.Ярошевского составляют основу для формирования метапсихологических категорий как систем более высокого порядка. Однако иерархия, выстраиваемая авторами между этими двумя уровнями, носит весьма условный, формальный характер. Удивительным образом в ней отсутствует именно то, на чем настаивают авторы концепции — *принцип развития*. Так, действие рассматривается как базисная, системообразующая категория по отношению к деятельности как метапсихологической категории. Между тем, А.Н.Леонтьев убедительно показал, что действие как образующая деятельности возникает в ходе развития самой деятельности (то есть является вторичным по отношению к ней). Категории «личность» и «сознание» помещены в одном ряду метапсихологических категорий, с чем вряд ли согласился бы Л.С.Выготский, определявший личность как «высшую психологическую систему». Думается, что и Л.С.Выготский, и В.Дильтей возражали бы против трактовки переживания как только «ядерной категории» в системе метапсихологической категории «чувство». Во всяком случае предложенная иерархия психологических понятий далеко не бесспорна.

Принцип восхождения от абстрактного к конкретному и границы предметной области психологии. На наш взгляд, принцип восхождения от абстрактного к конкретному в большей

степени декларируется авторами «Теоретической психологии», чем фактически реализуется в их системе психологических категорий. Выше мы отмечали, что выбор базисных категорий психологии в системе А.В.Петровского — М.Г.Ярошевского не соответствует основному требованию, предъявляемому к всеобщему понятию как отправной точке развертывания принципа восхождения от абстрактного к конкретному: быть генетической основой рассматриваемой системы. Здесь укажем на еще одну особенность всеобщего понятия, которая собственно и делает его способным к дальнейшему развертыванию. Это наличие в нем внутреннего *противоречия*. Подлинное понятие, по Э.В.Ильенкову, есть тождество противоположностей. В объективной действительности противоречие является источником возникновения новообразований, в теории — источником ее развития. Категориальная система А.В.Петровского — М.Г.Ярошевского лишена противоречий. Как же в таком случае она объясняет развитие психики?

Развитие обусловлено встречной (биогенетической и социокультурной) детерминацией психического. Протопсихологические категории содержат в свернутом виде все богатство, обнаруживающее себя на более высоком (собственно психологическом) уровне. Выделяются *ядерные* и *оформляющие* категории, выступающие условиями «прорастания» ядра. Путем такого «прорастания» и возникает новая система — категория более высокого уровня. Очевидно, что подобная трактовка не объясняет ни возникновения психики в филогенезе, ни возникновения психологических категорий в науке. Это всего лишь манипуляция терминами.

В системе А.В.Петровского — М.Г.Ярошевского, якобы опирающейся на принцип восхождения от абстрактного к конкретному, восходящей конкретизации понятий как раз и не происходит. Категории «сознание», «личность» (метапсихологический уровень) не более конкретны, чем понятия «образ», «мотив» (базисный уровень), если не наоборот. Категориальная система имеет вертикальное построение: биосфера — психосфера — ноосфера. Выстраивая основные вертикали категорий, М.Г.Ярошевский опирается на принцип обращения явления и сущности: сущность выражает себя в явлении, которое становится сущностью для нового ряда явлений. Причем процесс рассматривается только в одном направлении: снизу—вверх. Однако чаще, а, может быть, и всегда, происходит так, что вновь возникшее явление — система подчиняет себе породившую ее сущность, выступая по отношению к ней как сущность более высокого порядка. Например, механизм рефлекса в системе психической деятельности. В этом случае развитие приобретает уже не однонаправленный, а *спиралевидный характер* («снятие», по Гегелю). Именно развитие по спирали объясняет, по мнению Э.В.Ильенкова, механизм возникновения новых относительно самостоятельных систем, к которым относится и сфера психического. Принцип (основной закон) возникновения и функционирования системы, зафиксированный в основополагающем понятии, определяет нижнюю границу предметной области. Верхняя граница (в полном соответствии с принципом развития и заведомой незавершенностью эмпирического опыта) на каждом историческом этапе развития науки может быть определена лишь условно.

Мы проанализировали систему категорий психологии А.В.Петровского — М.Г.Ярошевского с позиций диалектического понимания абстрактного и конкретного (в интерпретации Э.В.Ильенкова) и выяснили, что ряд положений этой системы является по меньшей мере спорным. Это не значит, что системный принцип организации знания изжил себя, хотя в настоящее время в психологии выдвигаются и альтернативные принципы (например, сетевая модель М.С.Гусельцевой). Мы, со своей стороны, оцениваем системный принцип построения категориального аппарата психологии как весьма перспективный и хотели бы своим докладом еще раз привлечь внимание к понятиям и принципам диалектической философии («клеточка», противоречие, принцип восхождения от абстрактного к конкретному) в плане возможности использования их в качестве системообразующих принципов построения психологического знания.

Н. И.Чуприкова

ТЕОРИЯ ОТРАЖЕНИЯ И СИСТЕМА ПОНЯТИЙ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Осуществлена попытка построения рациональной системы основных понятий общей психологии на основе базового системообразующего понятия о психике как отражении действительности и регулятора поведения и деятельности,

Система понятий строится как ответ на вопрос: что должно найти отражение в психике, чтобы поведение было адаптивным, а деятельность успешной?

1. Должна быть отражена предметная объективная действительность, существующая в данный момент времени в данном пространстве.

2. Должны быть антиципированы события, могущие произойти в будущем или имеющие место за пределами наличной в данный момент ситуации.

3. Должны быть отражены состояние и нужды самого организма, нужды человека как биосоциального существа и личности.

4. Должно быть отражено значение для организма и личности (положительное или отрицательное) тех или иных внешних факторов, собственных внутренних состояний, а также результатов взаимодействия субъекта с миром, результатов его поведения и деятельности.

5. Необходимо иметь сведения о психике других людей, о том, что и как находит отражение в их психике, иметь сведения об их целях и намерениях, а также сообщать им о содержании своей собственной психики.

6. Необходимо использовать сведения о результатах отражения действительности, о процессах и результатах поведения и деятельности, имевших место в прошлом опыте.

Нетрудно увидеть, что под пункты 1 и 2 подпадают *познавательные процессы* (включая процессы воображения), под пункт 3 — *потребности, влечения, мотивации*, под пункт 4 — *эмоции и чувства*, под пункт 5 — *речь и процессы невербальной коммуникации*, под пункт 6 — *память*.

Однако процессы отражения — это только одна сторона дела, поскольку жизненная задача психики — осуществлять адекватные внешней среде и внутренним состояниям субъекта поведение и деятельность. Поэтому результаты отражения действительности ведут к выработке целей, планов и программ поведения, которые заканчиваются выходом к исполнительным органам. Иногда для формирования таких программ бывает достаточно какого-либо одного из рассмотренных каналов отражения. Но обычно в конкретных актах (или циклах) поведения требуется учитывать несколько из них или даже все, т.е. требуется согласование, интеграция и синтез процессов отражения, имеющих разные источники. Нетрудно согласиться с тем, что вся эта сложнейшая система интеграционных процессов, заканчивающаяся формированием целей и программ поведения и деятельности, может быть обозначена традиционным термином *воля*. К этим процессам понятие отражения не применимо, они сами по себе ничего не отражают. Это те процессы, которые согласуют между собой, координируют и интегрируют процессы отражения, имеющие разное содержание и разные источники, осуществляют их синтез, предшествующий выходу результатов отражения к исполнительным органам поведения и деятельности.

Итак, из единого исходного общетеоретического понятия психики как отражения действительности, необходимого для регуляции поведения и деятельности, может быть дедуктивно выведена в первом приближении такая классификационная система основных групп психических процессов, которая фактически уже давно и прочно сложилась в истории философской и психологической мысли. Разделение психических процессов на шесть основных групп (познавательные процессы, потребности и мотивации, эмоции и чувства, речь, воля, память) традиционно сохраняется во всех учебниках общей психологии, но она до сих пор не базировалась на каком-то едином и логически ясном основании. В предложенной системе понятий это логическое основание выявлено.

Хотя рациональная классификационная система основных групп психических процессов совпадает с их исторически сложившейся эмпирической классификацией, первая с логической точки зрения более упорядочена.

Во-первых, в ней находят ясное законное место речевые процессы, которые на общем едином основании, каким является понятие отражения (родовое понятие), логически входят в один ряд с познавательными, эмоциональными и потребностно-мотивационными процессами (видовые понятия). На том же общем основании раскрывается сущность и назначение процессов воображения, которые в последние годы получили титул креативных.

Во-вторых, рациональная система является функциональной и поэтому иерархической. В ней *воля* не рядоположна с другими психическими процессами, но занимает место центра, к которому все они сходятся, в котором формируются цели и программы поведения и деятельности, адресуемые к исполнительным органам, а также обратные управляющие влияния в отношении работы всех других каналов отражения. Так, в частности, под влиянием центральных управляющих влияний в центре фокуса познавательной активности субъекта могут оказываться самые разные предметные содержания окружающей его наличной действительности. Это процессы *внимания*.

На предложенную систему понятий можно посмотреть еще с одной точки зрения. Поскольку система функциональна, ее можно рассматривать как схематическое описание основных блоков

процессуальной организации текущих актов поведения и деятельности. Это система тех внутренних психических процессов, взаимодействие и интеграция которых в каждом конкретном акте (или цикле) поведения и деятельности субъекта опосредствуют влияние на его поведение и деятельность внешних и внутренних условий его существования. В терминах П.К. Анохина это обобщенная схема функциональной системы психической регуляции поведения и деятельности.

Схема данной функциональной системы не есть результат эмпирического обобщения. Она выведена теоретически и в этом смысле представляет собой идеальную концептуальную модель психической регуляции поведения и деятельности. Вместе с тем по своему принципиальному содержанию и иерархическому строению она в целом концептуально совпадает с физиологической схемой функциональной системы поведенческого акта П.К. Анохина и может рассматриваться как ее усложненный и модифицированный вариант применительно к психике человека

Если теперь посмотреть на перечень понятий, которые обычно представлены в разделе о психологии личности, то можно увидеть, что он до некоторой степени вполне сопоставим с процессуальной системой понятий, описывающей источники и механизмы динамической психологической регуляции поведения и деятельности субъекта.

Способности — это характерные устойчивые особенности по-преимуществу блоков познавательных и речевых процессов, а *творческие способности* — характерные особенности блока антиципационных процессов.

Характер и волевые качества личности — это проявление устойчивых особенностей блока регуляции поведения и деятельности.

А устойчивые особенности эмоций, потребностей и мотивов — это характерные устойчивые черты *эмоциональной* и *потребностно-мотивационной* сфер личности.

Таким образом, система понятий о психических процессах, построенная на основе базового понятия отражения, в определенной мере и в первом приближении сохраняет свою силу также применительно к системе понятий об устойчивых индивидуальных характеристиках личности. При взгляде на основные, традиционно выделяемые индивидуальные и личностные особенности человека с точки зрения понятия отражения можно заключить, что они представляют собой устойчивые индивидуальные особенности тех основных групп динамических психических процессов, которые осуществляют отражение действительности и регуляцию на этой основе поведения и деятельности. В терминах П.К. Анохина это более или менее устойчивые характерные индивидуальные особенности основных составляющих функциональной системы психической регуляции поведения и деятельности. Правда, в получившейся функциональной системе нет такой подструктуры как темперамент. И это закономерно, так и должно быть. Темперамент не имеет и не может иметь аналога в системе психических процессов, обеспечивающих отражение действительности и регуляцию на данной основе поведения и деятельности, потому что та реальность, которую называют темпераментом, не осуществляет никаких процессов отражения, в ней ни что не отражается и она не участвует прямым содержательным образом в выработке программ поведения и деятельности. Темперамент участвует в организации поведения и деятельности по-другому.

Темперамент — это система устойчивых динамических и энергетических характеристик всех психических процессов, которая определяется свойствами нервной и нейрогуморальной систем организма. Роль свойств темперамента в поведении и деятельности очень велика. Они откладывают отпечаток на протекание всех без исключения психических процессов и на индивидуальные устойчивые особенности всех подструктур личности. Поэтому в рациональной теоретической классификации индивидуальных личностных особенностей человека в отличие от традиционной эмпирической классификации подструктура темперамента не подструктурам личности, а представляет собой единый глубинный физиологический уровень ее иерархической организации, общий для всех остальных подструктур.

Р.Х.Шаипов

Актуальные проблемы психологии управления

Ушедшая в прошлое социалистическая система с характерными для нее общественными отношениями создала определенный тип управления народным хозяйством. Его плановость, регламентированность и, в этом смысле, жесткость не обеспечивали, однако, ни желаемой производительности (реального выполнения планов), ни оптимальности организации труда людей (мотивации, удовлетворенности трудом и его эффективности).

К сожалению, произошедшая в стране демократизация создала, с одной стороны,

стихийную, с другой, столь же жестко регулируемую рыночными отношениями ситуацию, которая превратила управление, de facto, стихийно развивающимся народным хозяйством в огромную проблему. Распад прежних хозяйственных связей, падение промышленного производства, многообразие форм собственности (связанное с переходом одних организаций на новый тип управления, а других - сохраняющих старую систему) и многие другие изменения потребовали радикально новой постановки проблемы управления.

В обстановке, которая сегодня является типичной для многих постсоциалистических стран, практически все общественные отношения людей отличаются нестабильностью. Одни, например, - правовые - отношения недостаточно сформированы, другие - экономические, рыночные - стихийны. В такой ситуации существенно повышается роль психологии вообще и социальной психологии, в особенности, ибо начинается поиск новых способов решения вопросов управления и руководства человеческими организациями, **в том** числе производственными, сельскохозяйственными и прочими.

В мировой научной и публицистической литературе широко распространено понятие «организации». Этим понятием обозначается, по крайней мере, два аспекта - организация как некая относительно самостоятельная финансовая, промышленная, политическая, объективно существующая форма кооперации: институты, объединения, и организация как способ регуляции труда, упорядочивания многообразных общественных отношений, в конечном итоге, управления названными выше организациями. Само понятие организации предполагает оптимизацию способа связи людей друг с другом в процессе труда, новых способов использования средств производства и приведения в действие рабочей силы. Следовательно, управление организацией, так или иначе, становится управлением трудом и отношениями людей с учетом их психологии.

Изменение общественно-политического строя, форм собственности, переход на рыночные отношения с иной системой ценообразования, финансовой, кредитной и налоговой жесткостью, - все это объективно влияет на психологию людей - как руководителей, так и подчиненных.

Сегодняшняя ситуация в России и многих других постсоциалистических странах осложняется тем, что в большинстве организаций преобладают и политические, и экономические, а вместе с ними, что естественно, и психологические трудности. В отечественной психологической науке и в самом российском обществе до сих пор не решен принципиальнейший вопрос о том, что из себя представляет каждый конкретный член этого общества: его объект или субъект? Не ответив четко и ясно на этот вопрос, невозможно коренным образом преобразовать общество, сделать его демократическим и гуманным.

Авторы книги «Психологическая наука в России XX столетия» справедливо отмечают: «Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит тоталитаристскому пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося «винтиком» государственной производственной машины, элементом производительных сил, продуктом (то есть только объектом) развития общества. Иначе говоря, лишь общество влияет на индивида, но не индивид как член общества - на это последнее. Общество, вообще социум - всемогущая сила, которая путем обучения и воспитания навязывает всем определенные знания, взгляды, идеи и т.д. Такое антигуманистическое понимание человека, ведущее к идеологии и практике тоталитаризма (в частности, сталинизма и неосталинизма), до сих пор сохраняется - часто неосознанно - во многих распространенных у нас теориях».

Стихийность и кризисный характер происходящих в обществе процессов предполагают единственную возможность их упорядочивания - на научной основе. Сегодня от экономической науки зависит многое, хотя ее невостребованность - также реальность. Но ведь и эта общественная невостребованность объективна: у тех же экономики и психологии совсем немного «рыночного товара», который мог бы служить обществу в целом и каждому из его членов, в частности.

Это положение вещей - реальное противоречие в соотношении науки и практики -

должно быть разрешено путем, с одной стороны, формулировки реальных проблем управления организацией производства, с точки зрения роли всеобъемлющего «человеческого фактора», и в том числе, и прежде всего, психологии людей, с другой, такой переработки имеющегося багажа науки, которая открыла бы пути его конструктивного применения в новых социальных условиях.

Можно со всей ответственностью утверждать, что, несмотря на огромное обилие мировой литературы по управлению, буквально каждый современный российский руководитель конкретной организации независимо от ее правовой формы, а также формы собственности и уровня функционирования: индивидуально-частного, муниципального, областного или федерального, - постоянно нуждается в научно обоснованных рекомендациях и советах при выработке, принятии и реализации своих управленческих решений. Эту, далеко не новую, мысль ученые повторяют довольно часто, и в ее подтверждение называют десятки имен классиков отечественной и зарубежной науки управления.

Столь же ответственно можно утверждать и то, что никто, нигде и никогда не сможет дать такого универсального совета, который был бы безоговорочно применим во всех конкретных жизненных обстоятельствах. Управленческая деятельность настолько сложна и многообразна, что давным-давно априори бытует постулат: «Управление - это не только наука, но и искусство!» Но искусство, которое предполагает конкретизацию научных принципов, научных основ, в числе которых психология все более уверенно выходит на первые позиции.

В рассматриваемой ситуации особую значимость приобретают исследования делового общения в самом широком смысле и именно управления персоналом всевозможных организаций всех форм государственной и негосударственной собственности. На первый план выдвигается проблема подбора, найма, аттестации (т.е. оценка персонала современных организаций (фирм)).

В настоящее время во всем мире как авторитетная и относительно самостоятельная область существует «психология управления», широко ведутся научный поиск и специальные исследования в означенном направлении.

Но абсолютное большинство психологических исследований выполняется на своем специфическом языке описания объекта конкретной науки. Конечно же, этот язык вполне достаточен для характеристики какого-либо изучаемого явления, некоей классификации последнего в рамках данной науки, однако язык одной конкретной науки не позволяет решать реальные многообразные, нередко противоречивые, управленческие задачи. Поэтому возникает не только вышеобозначенная задача выделения роли психологии в самой реальности осуществления управления и выявления в психологии как науке того и в тех формах, что послужит этой практической задаче.

Актуальна задача определения или, для начала, выделения понятий, а потом и создания некоторой системы этих понятий, позволяющих изначально планировать и выполнять конкретное прикладное психологическое исследование под совершенно реальное управленческое задание.

На наш взгляд, названному требованию уже сегодня вполне отвечает такое направление в психологии управления, которое определилось в последнее время трудами авторов (Ю.М. Забродин, Г.М. Мануйлов, В.В. Марченко, В.В. Новиков), их соратников и учеников.

«Психологическое управление..., - пишет Ю.М. Забродин, - заключается в практическом воплощении научного знания в действиях и рекомендациях психологов, когда знания и методы, имеющиеся в фундаментальных и прикладных разделах психологии, используются для выработки реальных управленческих воздействий».

Авторы воспринимают данное определение в качестве программы нового научного направления в психологии и как деятельности не только практических психологов, но и управленцев всех уровней.

Конечно же, при всем уважении к той практической работе квалифицированных психологов, которая выполнялась на промышленных предприятиях прежнего Советского

Союза, надо констатировать, что в новой России многие из их «находок» в области методов психологического управления оказались либо неработающими, либо не получили развития. Констатация данного факта стала для нас побудительным мотивом для продолжения теоретических и практических поисков. Более того, совершенно очевидно, что сегодня необходимо новое прочтение старых постулатов, которые формулировались под воздействием иных социальных факторов и иных субъективных устремлений.

Социально-экономическую ситуацию в сегодняшней России многие аналитики сравнивают с большим экономическим кризисом США конца 30-х годов. Но именно тогда в Америке начали возникать, а позднее стали и массовым явлением частные и государственные психологические службы. Чужой опыт, к сожалению, не всегда является для нас примером, почти забыт и свой отечественный.

Как отмечают многие ученые, в последние годы практически во всех цивилизованных странах резко поднялся интерес исследователей разных направлений науки и практики к так называемому экономическому поведению людей. Этим сложным понятием объединяется довольно широкий спектр проявлений жизнедеятельности индивида и группы, направленный на производство материальных ценностей и их потребление в конкретных социально-экономических условиях. А ведь именно поведение человека издавна является предметом психологии.

По вполне понятным причинам, особый интерес современных психологов, российских, в частности, представляет исследование той части экономического поведения, которая связана с предпринимательством. Все откровеннее и настойчивее в нашу жизнь входят рыночные отношения, страна поворачивается к капиталистической экономике, меняются взаимоотношения людей, социально-психологический климат всего российского общества и каждой его составляющей.

В экономической сфере все больше появляется негосударственных предприятий и организаций: акционерные общества, коммерческие банки, кооперативы, хозрасчетные исследовательские и внедренческие центры и тому подобное... Широким фронтом осуществляется приватизация государственной собственности, что порождает неизвестные нашему народу частнособственнические отношения.

Открытое и весьма активное движение России, как суверенной и достаточно цивилизованной, многосторонне развитой страны, к капитализму быстро выдвигает на смену всех общественно-политических и социально-экономических процессов новый (для современной России, конечно) клан предпринимателей. Именно от предпринимателей теперь во многом зависит развитие производства и его инфраструктуры, занятость людей и их благополучие, а, в конечном счете, и удовлетворенность самой жизнью.

Предприниматели не просто стали реальностью новой постсоветской России, но все в большей степени начинают определять ее дальнейшую судьбу, ибо они принимают многие принципиально важные экономические решения не по государственному плану и даже не по правительственному заказу, а на свой страх и риск, иногда вольно или невольно следуя, все-таки, интересам государства, в котором живут. При этом, совершенно естественно, современные предприниматели оказались менее консервативными, чем руководители государственных предприятий. Именно они в жесткой конкурентной борьбе обратились к так и нереализованному в СССР психологическому способу управления, о чем свидетельствуют исследования и работы В.В. Марченко, А.Л. Свенцицкого, позднее В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева, А.Н. Лебедева и др.).

Мы полагаем, что найти и методически обосновать сущность формы и способы применения психологических методов даже в профессиональном отборе сегодня недостаточно. Эти методы нужно довести до такой формы, которая стала бы «работать» в реальной жизни, а, значит, перестала бы быть «психологической» и превратилась бы в реальные общественные, межличностные, правовые и другие отношения». Исходя из сказанного, необходимо проанализировать и интегрировать опыт развития психологической науки в области решения практических - экономических, управленческих и др. - проблем

прошлых лет, с одной стороны, выявить при всей сложности и кризисности современного состояния общества, его «запрос» или не сформулированную в научных понятиях потребность в разработке именно психологических проблем управления, с другой, и те возможности психологической науки, которые она, уже на современном этапе, располагает и для теоретической, и для практической постановки проблемы психологического управления и ее решения.

Эта задача носит при всей ее сложности и фундаментальный, и конкретный прикладной характер. Но ее решение невозможно только путем применения уже сложившихся психологических знаний и опыта к современным социальным способам управления. Необходимо одновременное исследование этих новых процессов и способов в том виде, как они нарождаются и складываются стихийно, чтобы оптимизировать их на научной основе.

Одновременно мы ставим вопрос о месте психологического управления в системе социологических, психологических и экономических наук.

Один из виднейших отечественных специалистов в области организации психологических служб А.А. Грачев, который обеспечивал научно-методическое руководство знаменитой в 80-е гг. социально-психологической службы на производственном объединении «Курганприбор», полагает, что данное направление не может быть самостоятельной отраслью или ветвью какой-либо одной из психологических наук, ибо по замыслу его первооткрывателей, - это синтез разных знаний и умений. Действительно, «методы психологического управления предусматривают синтез психологического знания из разных областей психологической науки. А.А. Грачев предполагает, что в основе психологического управления и в качестве способа дальнейшего развития этого направления должны лежать так называемые «психологические основы социального управления». Книга В.В. Новикова «Социальное управление развитием производственных коллективов», объемом в 26,0 п.л. была опубликована еще в 1976 г. Правда, в силу тогдашних условий, этот капитальный труд был издан под грифом «Для служебного пользования» Миннефтехимпромом СССР и (несмотря на давность и снятие всякой секретности для данного вида изданий) широкому кругу читателей практически не знаком.

Мы первоначально предполагали, что совершенно очевидные перспективы в ее разработке лежат в плоскости именно социального управления, как более широкого и достаточно сформировавшегося в мировой литературе и практике вида управления. Достаточно назвать хотя бы несколько фамилий. Это, прежде всего, американские психологи и социологи: Э. Мэйо, Д. Морено, Д. Макгрегор, Ф. Херцберг и другие, японские: Т. Коно, У. Оучи; отечественные: И.П. Волков, А.Л. Журавлев, А.А. Грачев, Р.Б. Гительмахер, Ю.М. Забродин, О.И. Зотова, А.И. Китов, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, А.А. Русалинова, Е.В. Таранов, А.В. Филиппов и другие.

В трудах названных ученых таятся удивительно перспективные идеи, пути и методы их реализации по использованию психологических принципов управления не только и даже не столько в прошлых социально-экономических условиях, сколько в новых, образовавшихся в конце XX в. и настоятельно необходимых в XXI в. Однако в связи с изменением всех общественных отношений изменились и реальные способы организации и управления - прежде всего - производством. Эти и многие другие причины обусловили принципиальную невозможность применения традиционных методов и средств социального управления для решения большинства проблем, возникающих в настоящее время в различных областях человеческой практики, в особенности там, где стыкуются производство и управление.

Страна занята сегодня совершенствованием, прежде всего, экономического управления. Но ведь экономика развивается не сама по себе, не ради самой экономики. Она развивается человеком и ради человека. «Не мода, а само время поставило в центр производства человека, а не машину», - писал наш руководитель, проф. В.В. Новиков в газете «Социалистическая индустрия» в статье «Зачем заводу психолог?», опубликованной 2 марта 1976 г. Ошибся на 30 с лишним лет, но хочется верить, что такое время наступило.

В этой связи, особую значимость приобретает поиск методов направленного изменения

производственной организации, в том числе и методами так называемого психологического управления. Психологическое управление, считает автор вслед за В.В. Новиковым, заключается в практическом воплощении научного знания в действиях и рекомендациях психологов. Имеется в виду такое «психологическое управление, когда знания и методы, существующие в фундаментальных и прикладных разделах психологии, используются для выработки реальных управляющих воздействий» на отдельного человека, на группу людей, а через них и на всю производственную организацию.

Таким образом, психологическое управление - это система целенаправленных воздействий: мероприятий, операций, процедур, хорошо психологически оснащенных и обоснованных, ориентированных на изменение локально существующей производственной ситуации. Существенным элементом психологического управления является социально-психологическое организационное проектирование, подбор, расстановка (наем) кадров, их профессионализация.

Материалы наших исследований и опыт управленческой деятельности убеждают, что с целью получения необходимого изменения в организации далеко не всегда требуется использование новых специально изобретенных психологических приемов. Чаще всего, достаточно самых обычных для повседневного функционирования организации мер воздействия, которые лишь психологически осмыслены и применены именно с учетом психологии конкретного коллектива. Вместе с тем, для подобного воздействия и получения нужного спектра изменений необходимо учитывать все многообразие форм взаимодействия различных структур и подструктур производственной организации, а, следовательно, одновременного или последовательного привлечения возможностей многих наук, ибо даже описание производственной организации, как системы, непременно выходит за рамки самой разносторонней науки.

Вместе с тем, необходимо констатировать, что проблема психолого-экономического проектирования конкретных организаций, в т.ч. подбора, найма и оценки их персонала, еще не привлекла необходимого и достаточного внимания экономистов, социологов и психологов.

Учитывая все вышесказанное, актуальность этой проблемы чрезвычайно высока. Как уже отмечалось, тема эта разработана явно недостаточно, хотя отдельные примеры удачных решений в этом плане имеются. Они должны быть изучены и обобщены.

Н.А. Шамельханова

РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В профессиональной деятельности инженера на современном этапе появились новые необратимые тенденции, которые оказывают существенное влияние на высшую техническую школу. К их числу можно отнести: увеличение объема научно-технической информации; динамизм научно-технического прогресса; широкое использование компьютеров для решения сложных инженерных задач; автоматизация производства; внедрение гибких технологий, позволяющих быстро и эффективно перестраивать производство на изготовление новой продукции. Эти объективные изменения предъявляют к современному инженеру новые требования профессионализма и качества личности. Выделяя среди них высокий уровень интеллектуальных способностей, исследовательский стиль мышления, творческую активность, способность быстро воспринимать и реагировать на изменения, происходящие в науке и производстве, мы трансформируем их в базовые характеристики исследовательской культуры современного инженера, формирующиеся в системе технических университетов. Суть используемого понятия «исследовательская культура инженера» раскрывается в контексте педагогической проблематики, так как функционально оно способно однозначно выражать конечные результаты исследовательской подготовки будущего инженера в техническом университете. При этом необходимо подчеркнуть, что техническое образование в системе технического университета осуществляется как взаимосвязь научной и профессиональной подготовки специалистов для конкретной отрасли, в этой системе функционируют и законы производства, и законы науки, и законы педагогики.

По мере развития содержания исследовательской культуры инженера, возникает соответствие представлений современному характеру производства, переменам инженерного труда, потребностям адекватным новому уровню научно-технического развития общества. Таким образом, искомое понятие представляется как особый феномен, который выражает взаимосвязь науки и производства, опосредованную через образование и культуру. А выработка нового взгляда на современную инженерную деятельность и подготовку технических специалистов с позиций исследовательской культуры, позволит, на наш взгляд, способствовать развитию педагогических исследований проблем технического образования, что может привести к развитию теории обучения инженера в современных условиях.

Но если рассматривать исследовательскую культуру инженера как объект формирования в системе технического образования, то тогда изучение студентами определенной техники, технологии, истории орудий, машин и процессов должно проходить через научный анализ. Чтобы овладеть студентами категорий науки, получения ими представлений о взаимодействии закономерностей и явлений научно-технической действительности, системного освоения нового, неизведанного в процессе изучения инженерных наук требуется особая среда – *система исследовательской подготовки*, которая обеспечивает формирование исследовательской культуры инженера. Фундаментом такой системы является адекватная *дидактическая система*, обеспечивающая взаимодействие предметного, профессионального, исследовательского и инструментального содержания обучения в техническом вузе (университете).

Осуществляя поиск оптимальной модели учебного процесса в системе технического образования, ориентированной на формирование исследовательской культуры будущего инженера, мы пытаемся приблизиться к тем способам инженерной деятельности, которые реально функционируют в жизни. За счет вовлечения студентов в интенсивные научные исследования может быть в какой-то мере сокращен существующий разрыв между наукой и производством. Это приведет к формированию инженера способного соединять научный поиск при решении производственных задач. Однако сразу же возникают проблемы, связанные с созданием системы гарантированных условий для поисковых работ в высшей школе, в частности для организации мероприятий, обеспечивающих раскрытие, распространение и внедрение в учебную практику научно-технических идей, методов исследований, новых форм работы. Здесь необходимы исследования в области дидактики с разработкой методического проектирования исследовательской подготовки в техническом вузе, университете. Под исследовательской подготовкой в техническом университете следует понимать подготовку по дисциплинам, в результате которой инженер способен успешно освоить технические науки и выполнить свою профессиональную деятельность, адекватную современным условиям.

С 2004г. в Казахстане уже начала действовать новая трехступенчатая форма подготовки специалиста, и появилось определенное понимание преимуществ и недостатков данной системы. Как недостаток, хотелось бы отметить уменьшение исследовательской составляющей обучения на уровне бакалавриата, и фактическое отсутствие разработанности ее структуры и содержания. В учебных планах, образовательных программах, соответствующих по структуре и содержанию международным стандартам, не выделяются (или мало выделяются) часы на научно-исследовательскую работу студентов (НИРС). Реализация профильной подготовки бакалавриата, означающей приобретение узкопрофессиональных навыков, хоть и предполагает «большую степень их академической свободы» имеет большую степень неопределенности. Учитывая, что в дальнейшем бакалавр имеет возможность углубить свое образование в 1-2-х годичной магистратуре, следует отметить, что без определенного расширения, а главное, конкретизации научного компонента обучения на этапе бакалавриата, можно не получить нужные ориентиры и уровень магистра может оказаться «непопулярным» даже для потенциальных студентов. Конечно, на это могут повлиять и другие причины, но в данном случае, речь идет о необходимости создания и развития учебно-научной среды, которая способствовала бы формированию качеств, адекватных потребностям современной наукоемкой инженерной деятельности.

Следует признать, что возможности организации исследовательской подготовки, как на уровне преподавания дисциплин, так и на уровне проведения научно-исследовательской работы, выполнения курсовых, дипломов, не всегда реализовывались на должном уровне и до введения новых стандартов обучения. Поэтому, проводимое на данном этапе реформирование образования, рассматривается нами как представленная техническому университету возможность осуществлять

инновации, проводить нововведения, создавать определенные предпосылки для содержательной работы по определению новых путей поэтапного обучения. Необходимо использовать момент: государство сегодня обращает первостепенное внимание к техническому образованию. Об этом свидетельствует тот факт, что в 2006-2007 учебном году на подготовку магистров в Казахстане было выделено всего 2550 мест, причем особый приоритет был отдан техническим специальностям (555 ед.).

В этой связи важно не только пересматривать и изменять учебные планы, модернизировать весьма дорогостоящую материально-техническую базу, но и вводить в учебный процесс специальных технологий обучения, создавать новые учебно-исследовательские задачи, системы эвристических подходов и приемов для более эффективного выполнения учебных исследований. Владение студентами совокупностью технологий, алгоритмов, способов и приемов учебного исследования является средством формирования их исследовательской культуры. Но для обеспечения всех этапов формирования исследовательской культуры необходимо умелое педагогическое воздействие преподавателя, чтобы формулировать цели и задачи исследовательской деятельности будущих инженеров. Проектирование учебно-воспитательного воздействия, оказываемого в процессе исследовательской подготовки на будущего инженера в техническом университете, определяется дидактически обоснованным соединением все возрастающего объема исследовательских знаний, умений, и навыков в результате научного образования со способностью употребить их в инженерной практике. Поэтому, потребовалось дидактическое исследование содержания исследовательской подготовки инженера в техническом университете.

Дидактическая деятельность по обучению научным знаниям и формированию исследовательских навыков и умений инженера включает в себя:

- сначала расширение представления студентов об их исследовательской деятельности по выбранной специальности;
- затем углубление эмоционального состояния соучастия, принадлежности к научно-технической деятельности, чтобы усилить побудительную силу формируемого качества,
- и, наконец, сосредоточение внимания на формировании готовности к научно-исследовательской деятельности, рефлексии инженерной деятельности, к созданию и использованию научных знаний и умений, техники и технологий новых поколений, к владению эффективными методами, к теоретическому и практическому изучению научно-технических проблем и творческому их решению – инвариантных составляющих исследовательской культуры инженера.

Реализация содержания дидактической подготовки инженера-исследователя требует определения ориентиров образовательной деятельности с учетом ее закономерностей и специфики. Такими ориентирами, связывающими теоретические исследования и практику, являются принципы обучения. Раскрывая теорию исследовательской культуры инженера в системе технического университета через принципы учебной организации и самоорганизации, мы основывались на наиболее существенных требованиях, предъявляемых к исследовательской деятельности [1]. Первой группе требований соответствуют: 1) общедидактические принципы единства обучения, воспитания и развития; системности и последовательности; связи теории с практикой; моделирования профессиональной деятельности; фундаментализации образования; модульности профессионального обучения; стабильности и вариативности; создания научно-образовательной среды; информационной технологичности обучения, связанные с организацией учебного процесса, направленного на формирование исследовательской культуры; 2) специфические принципы формирования содержания исследовательской подготовки: научности, соответствия содержания образования цели подготовки; учета содержания исследовательской деятельности при формировании содержания обучения; принцип соответствия содержания образования уровню развития науки, техники, производства, общества; принцип опережающего (прогностического) характера содержания.

Вторая группа требований соответствуют: 1) принципы, связанные с социально-экономическими требованиями: научности образования; связи образования с научно-техническим развитием отрасли, страны; развития опыта самообразовательной деятельности; 2) принципы, связанные с психологическими особенностями обучающихся: доступности; сознательности; соответствия потребностям; гуманитаризации знаний; ориентированности обучения на формирование личности.

Принципы организации и самоорганизации исследовательской деятельности позволяют концептуально соединить все педагогические и образовательные процессы и обеспечить некий стиль научно-исследовательского сообщества будущего инженера. Это создает реальный культурный контекст исследовательской деятельности преподавателя и будущего инженера. Исследование принципов организации научного содержания учебного материала, на примере дисциплин специального цикла специальности «Металловедение и термическая обработка металлов», а также анализ существующего опыта организации научно-исследовательской работы в Казахском национальном техническом университете, позволили на теоретико-методологическом уровне обосновать дидактические условия формирования исследовательской культуры инженера, в которых будет осуществляться учебно-исследовательский процесс. Более того, невозможно объективно оценить процесс формирования исследовательской культуры будущего инженера по разработанным критериям, не разработав дидактическую систему.

Под дидактическими условиями совершенствования исследовательской подготовки в техническом университете мы подразумеваем создание таких обстоятельств процесса обучения в техническом университете, которые направлены на решение следующих главных дидактических задач, определяемых требованиями современной инженерной деятельности:

- установление необходимого объема и качества теоретических и практических знаний для решения научно-технических задач;
- развитие творческих способностей по их применению в инженерной деятельности;
- воспитание инновационных качеств.

Совершенствование системы исследовательской подготовки, направленной на формирование исследовательской культуры будущего инженера, имеет множество вариантов реализации. Это и гуманизация педагогических отношений, а именно расширение самостоятельности учащегося; и активизация с интенсификацией интеллектуальной деятельности; и эффективность организации управления учебным процессом; и широкое использование методов моделирования научно-технических процессов; и создание и совершенствование материально-технической базы; и разработка и совершенствование дидактически обоснованной системы исследовательской подготовки. При этом степень развития научно-исследовательской деятельности студентов зависит как от внедрения отдельных ее составляющих, так и от создания целой системы, предусматривающей выполнение практических научных работ на базе госбюджетных институтских или договорных тем в течение срока обучения в вузе. Однако необходимы теоретические основания организации научно-исследовательской деятельности студентов с соответствующим научным обоснованием дидактических условий, обеспечивающих учебно-исследовательский процесс.

Разрабатывая в своем исследовании укрупненную систему дидактических условий, обеспечивающих организацию научного знания в инженерных дисциплинах, с учетом возможности самостоятельной творческой работы и инновационной деятельности, мы исходили из логики формирования исследовательской культуры будущего инженера [1]. В результате, в качестве дидактических условий совершенствования исследовательской подготовки обосновываются:

- 1) установление уровня исследовательской подготовки будущих инженеров на основе составления структурной модели инженерных дисциплин или целевых схем;
- 2) построение системы самостоятельных работ студентов, направленной на развитие их творческой самореализации;
- 3) включение в процесс освоения нового, соотнесение результатов своей исследовательской деятельности с мировым опытом для обеспечения инновационного развития.

Названные дидактические условия связаны между собой, и включают взаимосвязанные и взаимообусловленные дидактические средства и методы.

Установление уровня исследовательской подготовки будущего инженера на разных этапах обучения рассматривается нами как первоочередное дидактическое условие, которое предполагает изучение его исследовательского стиля мышления в процессе учебно-исследовательской деятельности. В педагогике существует множество подходов к определению качества знаний, которые разнятся задаваемыми параметрами. Для обоснования дидактического условия, связанного с установлением уровня исследовательской подготовки по отдельным дисциплинам, нами выбран наиболее общий подход, предложенный В.П. Беспалько [2]. В рамках этого подхода требуемое качество усвоения учебной информации задается двумя показателями, описывающими его, как бы в двух измерениях: с одной стороны, уровнем деятельности (α), которую обучаемые смогут выполнять, используя усвоенную информацию; с другой стороны, степенью абстракции (β), которая

характеризует язык описания усвоенных элементов знаний, используемый обучаемыми при выполнении конкретной деятельности.

Отталкиваясь от сущности параметров качества усвоения информации по уровню исследовательской деятельности с соответствующим уровнем знания и ступени абстракции, достигаемых студентами при изучении тем дисциплины, возможно давать качественную и количественную оценку уровня исследовательской подготовки. В результате становится возможным целенаправленно управлять процессом формирования исследовательских качеств будущего инженера через широкое внедрение элементов научного исследования во все виды учебной деятельности по конкретной дисциплине.

Устанавливать научно обоснованные иерархические зависимости процесса усвоения научных знаний и овладения методами исследований, мы предлагаем на основе составления структурных моделей инженерных дисциплин. Здесь мы отталкивались от исследований Алиева У.Ж. [3] по научному моделированию научной дисциплины, которая, в свою очередь модифицируется в учебную модель предмета. Структурная модель включает блоки для изучения теоретических знаний, внутриблочные модули исследовательских умений и навыков. Это позволяет задавать необходимый объем научных знаний, исследовательских умений и навыков по каждому виду учебной деятельности (лекции, лабораторный практикум, практические занятия, научно-исследовательская работа, самостоятельная работа). Очень важно при конструировании содержания предмета обеспечивать логические и информационные связи изучаемых тем, а также предусматривать возможности пересмотра содержания дисциплин в соответствии с достижениями науки и техники. Структурирование учебного материала инженерных дисциплин в соответствии с выделенными модулями осуществляется с учетом научной и практической значимости содержания, как основного критерия отбора, так как важно донести наиболее универсальные и информативные элементы содержания предмета, общепризнанные в данной науке и широко применяемые на практике или в дальнейшей учебной деятельности. Так например, логическое структурирование учебного материала курса дисциплины «Механические свойства металлов», читаемой для студентов металлургического и машиностроительного факультетов технических вузов уже более полувека, и являющейся одной из наиболее наукоемких по содержанию дисциплин, позволило дифференцировать содержание по уровням, блокам, элементам, с усилением исследовательской составляющей, что привело к альтернативе обращения к новым научно-исследовательским подходам. В результате возникают благоприятные условия с позиции формирования исследовательской культуры.

Второе важное дидактическое условие совершенствования исследовательской подготовки связано с построением системы самостоятельных работ студентов, направленной на развитие их творческой самореализации. Поскольку самостоятельная научно-исследовательская деятельность позволяет студенту сделать для себя открытие чего-либо субъективно нового, ранее неизвестного, то организация самостоятельной работы должна осуществляться по возрастающей и достигать такой степени сложности, когда личность способна подойти к вершинам самовыражения, самореализации в профессионально-значимом продукте его самостоятельной исследовательской деятельности. В этой связи возрастает значимость опоры при построении системы самостоятельных работ на такую их классификацию, которая наиболее полно отражает дидактическую роль самостоятельных работ в развитии исследовательской культуры обучаемых.

Третье дидактическое условие совершенствования исследовательской подготовки, обосновываемое в нашем исследовании: целостное включение в процесс освоения нового, соотнесение результатов своей исследовательской деятельности с мировым опытом – связано с обеспечением инновационного развития. В научно-исследовательской деятельности принято за аксиому утверждение: «чем больше знаешь, тем легче познавать новое». Появление нового знания стимулирует инновационную деятельность. Критическая масса «научной материи» инициирует инновации как новый цикл функционирования исследовательской культуры. Исходной точкой нового цикла является проблемная ситуация. Содержательный аспект данного дидактического условия обеспечивается расширением информационного поля за счет междисциплинарного знания; методический – за счет творческой деятельности; организационный – за счет за счет разных форм включения в научно-исследовательскую деятельность.

Для включения будущего инженера в процесс освоения нового, соотнесение результатов своей исследовательской деятельности с мировым опытом, мы в исследовании акцентировали внимание на следующих направлениях инновационно-дидактической деятельности:

- создание новых учебников и учебных пособий, построенных на современном научном материале, включая и электронные варианты;

- овладение современными методами исследований и новейшими технологиями производства, в т.ч. по виртуальным программам обучения;
- развитие инновационной личности в процессе обучения исследовательской деятельности.

Нами была разработана шкала оценки качества инновационной деятельности инженера в техническом университете. Здесь мы ориентировались на выполнение социального заказа специалистов в области науки и техники для реализации стратегической программы индустриально-инновационного развития страны [4]. Нельзя не заметить, что за этой программой стоит широкая перспектива развития исследовательской деятельности будущего инженера.

Рассмотренные во взаимосвязи дидактические условия совершенствования исследовательской подготовки представляют собой некоторую систему, достаточно полно отражающую особенности ее функционирования. Применительно к цели нашего исследования на состав разрабатываемой дидактической системы будут влиять факторы научно-технического развития общества и сложившейся социально-культурной среды. При этом эффективность функционирования дидактической системы не будет ограничиваться лишь рассматриваемыми условиями. Очевидно, следует учитывать и другие внутривузовские условия функционирования системы: учебно-материальные, морально-психологические, которые не включены, в рамках нашего исследования, в разрабатываемую систему дидактических условий. Дидактическая эффективность разрабатываемых условий в системе технического университета обеспечивается адекватными формами, методами и средствами исследовательской деятельности в процессе изучения любой инженерной дисциплины.

Список литературы

1. Шамельханова Н.А. Исследовательская подготовка будущего инженера в техническом университете (концепция формирования исследовательской культуры). – Алматы: КазНТУ, 2005. – 268с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
3. Алиев У.Ж. Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель. – Алматы, НИЦ Гылым, 2001. – 348с.
4. Стратегия индустриально-инновационного развития республики Казахстан на 2003-2015 года. Указ Президента РК от 17 мая 2003 года №1096

Шемерт И. С.

Психологические механизмы влияния религиозных культов на личность

Психика человека как инструмент управления его жизнью и поведением представляет собой сложную, иерархически организованную информационную систему, разные уровни которой имеют собственные механизмы влияния и собственные взаимосвязи с внешней средой. В психике человека имеются файлы, которые программируют жизнь в целом, они не доступны сознанию, это сверхсознательный или духовный уровень.

Религиозные системы, в том числе культы, организации и эгрегоры действуют именно на этот уровень. Человек при помощи своего сознания не властен и не волен их осознать или изменить, он имеет дело уже со следствием этих влияний. Механизм воздействия религиозной системы достаточно прост и в то же время эффективен. Суть его в том, что во время обряда инициации, посвящения в культ на уровне духа человека внедряется набор установок, программирующих зависимость от культа.

В случае адептов христианского направления это выглядит примерно так: «Ты, имярек, будешь болеть, страдать, будешь изгоем и т. д. (следует перечень разнообразных скорбей, лишений и страданий, вплоть до смерти), но этого ты сможешь избежать, если будешь веровать, молиться, жертвовать на нужды церкви, приведёшь в лоно церкви своих родных и т. д. (следует перечень обязательств, которые адепт должен будет бескорыстно выполнять в пользу культа)».

Таким образом, у посвященного в культ человека на высшем уровне появляется альтернатива: смерть (нищета, болезнь, скитания), либо служение религиозной системе в том или ином виде.

Согласно принципу выживания духовное рабство является меньшим злом, чем смерть, и дух человека выбирает преданность культу.

Этим программированием обусловлен тот факт, что включённый в культ человек действительно получает облегчение проблематики после исполнения религиозных ритуалов, предписаний или обетов, после посещения церкви или общины.

На феноменологическом уровне последствия влияния церкви проявляются в следующем: потеря жизненного ресурса; чувство того, что человек не распоряжается своей жизнью; неверие в себя и свои силы; слабость воли; жертвенность; смирение; постепенное углубление в культ.

Эти явления субъективно переживаются по-разному в зависимости от того, воцерквлён человек в сознательном возрасте или в младенчестве.

Если человек принял крещение, будучи взрослым, то он помнит себя в целостном состоянии и через 7 – 10 лет начинает чувствовать, что жизнь идёт не так, как он хотел и привык. Обычно поиски причин приводят к ещё большему погружению в культ, «осознанию» христианских ценностей, в частности, рационализации страдания в качестве блага.

Люди, крещённые в младенчестве, не имеют эталона целостности, и некритично воспринимают жизнь, не пытаются повысить степень самоуправления. Им кажется, что всё так и должно быть («от судьбы не уйдёшь»).

Способы духовной вербовки разнообразны. Религиозные эгрегоры обладают определённой субъектностью, они могут создавать в жизни человека ситуации на грани выживания, когда он становится уязвим для культа (тяжёлая болезнь, смерть близких и т. д.). Обычно после таких ситуаций человек сам отдаёт себя культу. Но наиболее распространённый случай – влияние через людей, агентов, которые целенаправленно, хотя и не всегда сознательно, вовлекают новых адептов в культ, особенно несовершеннолетних родственников, детей и внуков, не имеющих возможности этому противостоять.

Таким образом, религиозное влияние на психику можно считать манипулированием, насилием в сфере психики, а самих адептов культов рассматривать как жертв такого насилия.

Шемет И. С.

Проблема интенсивного отдыха спортсмена.

Большинство исследований теории и методики физического воспитания посвящены в основном нагрузкам, однако нагрузка является только первой фазой цикла. Второй же фазе – восстановлению – уделяется внимания гораздо меньше. Однако именно в фазе восстановления происходит искомый прирост физических качеств, соответственно, нагрузка – это не более чем стимул, импульс к восстановлению, которое происходит благодаря собственным интегративным ресурсам организма.

Фаза восстановления, таким образом, является более существенной, так как именно она в конечном итоге приводит к цели – повышению способности организма. В связи с этим правильное чередование нагрузок и отдыха является основой спортивной тренировки. Повышение требований к физическим и тактико-техническим способностям спортсмена приводит к возрастанию нагрузок, которые становятся более продолжительными, насыщенными и разнообразными.

По логике двухфазного процесса нагрузка – восстановление, это должно автоматически приводить к удлинению и фазы восстановления, то есть отдыха. Однако мы видим прямо противоположную картину: возрастание нагрузок приводит к сокращению фазы отдыха, результатом которого является недостаточное восстановление ресурсов и перетренированность спортсмена. Очевидно, что естественных ресурсов восстановления современным спортсменам не хватает. И что же делать?

Решение проблемы мы видим в интенсификации отдыха. Вслед за созданием технологий интенсификации нагрузок необходимо разработать технологии интенсификации восстановления после тренировочных нагрузок – технологии интенсивного отдыха спортсмена. Авторская концепция интенсивного отдыха на основе использования интегративных психотехнологий открывает перспективы повышения эффективности спортивных тренировок без увеличения интенсивности нагрузок.

Шемет И. С.

Факторы, ограничивающие спортивный потенциал.

Современные техники и методы физической культуры и спорта представляет собой систему разнообразных воздействий на организм с целью повышения его способностей. При этом все воздействия специализируются на тех или иных способностях: физических, психических, а они, в свою очередь, подразделяются на скоростно-силовые, аэробные, технико-тактические, сенсомоторные, эмоционально-волевые и т. д.

При этом имманентно полагается, что у каждого человека есть некоторый физический и психический потенциал, который можно актуализировать при помощи спортивной тренировки. Спортивная карьера представляет собой расходование этого потенциала.

Современные исследования в трансперсональной, интегративной и перинатальной психологии показывают, что в психике большинства людей имеются некоторые факторы, ограничивающие рост как физического, так и психического потенциала. Эти факторы относятся к сфере индивидуального и коллективного бессознательного, и на них не оказывает воздействие спортивная или психологическая тренировка. Другими словами, человек использует только часть своего жизненного ресурса, а другая часть (иногда большая) потенциально недоступна, заблокирована ограничивающими факторами.

К **важнейшим** из этих факторов можно отнести:

1. Особенности утробного развития и рождения.
2. Опыт рода.
3. Трансперсональный опыт.
4. Религиозные инициации.
5. Деструктивное влияние людей.
6. Собственные ограничивающие решения.
7. Пережитый негативный опыт (травмы, боль, поражения, обиды, отвержения и т. п.).
8. Страх смерти.

Психотерапия пытается работать с проблемами № 6 и 7.

Танатология – с проблемой № 8.

Перинатальная психология – с проблемой № 1.

Трансперсональная психология – с проблемой № 3.

Целители и знахари – с проблемой № 5.

Необходимо отметить, что эта работа долгая, ненадежная и неэффективная.

Полностью за рамками целенаправленной коррекции остаются проблемы № 2 и 4. Этим занимаюсь только я. По нашим оценкам, на эти два фактора приходится иногда до 70 % скрытого жизненного ресурса человека.

В устранении перечисленных ограничений мы видим резерв физической и психической работоспособности спортсмена. Авторские интегративные психотехнологии позволяют разблокировать значительную часть скрытого жизненного потенциала человека и направить его не достижение спортивного результата.

Шепёлкина Е.И., Гайне И.С.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: ИНТЕГРАЦИЯ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Развитие информационного общества выдвигает на передний край науки проблему содействия интегративным процессам в научных исследованиях, связанных с искусственным интеллектом (ИИ), придаёт задачам развития новых интеллектуальных информационных технологий первостепенное теоретическое и практическое значение. Основательная разработка методологических и теоретических аспектов проблематики ИИ – необходимое условие достижения высокого уровня научных исследований в этом направлении и создания таких интеллектуальных информационных технологий, которые отвечают насущным проблемам нашей страны и способны обеспечивать ей достойное место на мировом уровне.

Как известно, исследования в области ИИ занимаются созданием таких программ, работая над которыми, компьютер мог бы решать те задачи (доказательство теорем, игра в шахматы и др.), которые человек осуществляет с помощью своего естественного интеллекта. При этом важно заметить, что речь идёт не о простой имитации компьютером интеллектуальных операций человека.

Компьютер может решать ту или иную интеллектуальную задачу иными способами, чем это делает человек, при этом во многих случаях гораздо эффективнее.

Для современного этапа развития исследований в области ИИ характерно изучение и моделирование рациональных структур в связи с навыками и неаналитическими методами обработки образной информации, что сближает современные модели искусственного интеллекта с их естественным человеческим прототипом. Однако точки зрения на проблему искусственного интеллекта достаточно полярны. В частности, в когнитивной психологии происходят ожесточённые споры о моделировании человеческого мышления машинами: о «жестком» направлении развития искусственного интеллекта. Одну сторону этого спора представляют те, которые не только верят, что машины способны только копировать человеческое познание, но и считают, что наиболее сложные интеллектуальные процессы могут выполняться только машинами. Это надо понимать так, что компьютеры должны непосредственно участвовать в повседневном принятии решений людьми.

С другой стороны, находятся те, кто полагает искусственный интеллект интеллектуально извращённым понятием и считают, что люди, верящие в «мышление машины», — это материалистические идолопоклонники. Они полагают, что человеческое мышление — это чисто человеческий процесс. Возможно, его можно частично синтезировать в машине, но дублировать с помощью искусственного интеллекта его не удастся никогда.

Полезно рассмотреть дихотомию на проблему ИИ: «жесткую» и «мягкую». Согласно «мягкой» позиции, искусственный интеллект может использоваться как инструмент в исследовании человеческого познания. А «жесткая» предполагает, что соответствующим образом запрограммированный компьютер обладает разумом и способен к пониманию. У «мягкого» подхода к ИИ мало оппонентов; почти все признают важность компьютеров в исследовании человеческого познания. «Жесткий» подход в понимании искусственного интеллекта вызвал бурю протеста. Действительно, как построить машину, способную подражать достаточно специфическому перцептивному механизму? Ведь человек обладает обширными способностями в восприятии мира. Интересна человеческая способность видеть, слышать, обонять и чувствовать на вкус огромное количество вещей. И всё же этот перцептивный этап обработки информации, получаемый нами как дар, для компьютера составляет потрясающе сложную проблему.

Говоря о прикладных исследованиях, необходимо упомянуть о том, что в прикладных работах по искусственному интеллекту выделяют основное направление, включающее такие вопросы, как решение задач, распознавание образов, программирование игр, создание экспертных систем и машинный перевод. Другое направление — «нейронная кибернетика» и «самоорганизующиеся системы». Сравним человека и ЭВМ с целью выявления основных различий в сфере работы с информацией, опираясь на современные достижения. Принципиальная разница возникает с самого начала — со степени зависимости вводимой информации от системы. Различия можно рассматривать как кумулятивную шкалу — от позиции к позиции идет «накопление качества», последующий параметр увеличивает разницу между человеком и ЭВМ. В итоге вся совокупность отличий приводит к тому, что человек является вероятностной, а ЭВМ — полностью детерминированной системой. Последнее высказывание надо понимать так: вводя в ЭВМ некоторую информацию, на выходе мы получаем строго определенный, заданный результат. То есть зависимость того, что мы получаем на выходе, жестко детерминировано вводимой информацией и программным обеспечением машины. В противоположность этому поведение человека в ответ на определенное внешнее воздействие бывает различным, и можно лишь с некоторой (экспериментально определяемой) вероятностью прогнозировать его поведение.

Проведённые нами эмпирические исследования в области создания искусственного интеллекта отвечают на следующие вопросы: 1. Искусственный интеллект: возможные за и против. 2. Взгляд на проблему развития искусственного интеллекта среди молодёжи. 3. Создание искусственного интеллекта как возможная альтернатива или необходимость. 4. Отношение к проблеме создания интеллекта в разных возрастных группах.

Выборку составили люди в возрасте от 18 до 45 лет. Был использован проективный вопросник в форме незаконченных предложений. Результаты представляют важные научные социально-психологические представления о перспективах развития искусственного интеллекта.

Литература

1. Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. (Критика искусственного разума). — М.: Прогресс, 1978.

2. Солсо Р.Л. Мышление и интеллект – естественный и искусственный. <http://www.superidea.ru/intel/inoth/myshlen>.

3. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб., 2002.

4. Петрунин Ю.Ю. Искусственный интеллект // Новая философская энциклопедия. Т.2. М., 2001.

Н.Б.Шкопоров

Я И ЭГО КАК ПСИХОТЕХНИКИ.

Как известно из литературы Эго представляет собой превращенный феномен «Я» в силу того, что означает собой присвоение индивидом какого-либо внешнего объекта и включение их в систему «Я».

Эго это тоже «Я», но только как сообразование внешнего феномена. В то же время «Я» является внутренним феноменом. По мнению Олижkevича, в основе всякого научного исследования лежит определенная идея, которую он обозначает как психотехнику. Таким образом «Я» и Эго представляют собой своеобразные психотехники. В соответствии с пониманием Н.В.Цзена, если мы рассматриваем «Я» и Эго как психотехнику, то мы признаем, что применяем «Я» и Эго как своеобразные инструменты в работе с окружающим миром. Как уже говорилось в книге «Современные психотехники в контексте тренинга» одна из четырех известных психотехник это самореализация. Например: человек говорит «Я вижу», «Я знаю», «Я понимаю». Самораскрытие выражает подлинность, настоящие, естественные качества человека, и поэтому «Я» здесь необходимо как выражение этой подлинности, этого настоящего бытия. С этой точки зрения вполне понятно почему существуют правила «Я» на тренинге. Это означает что мы всегда действуем от первого лица, присутствуем полностью в какой-либо ситуации. «Я» также вносит определенный сокровенный, личный вкус в любую ситуацию. С точки зрения «Я» человек не может действовать по какой-то схеме или алгоритму, автоматически или безотчетно, но «Я» всегда предполагает присутствие, включенность и самоотдачу. То есть «Я» применяется как психотехника, которая является пусковым стимулом для всего этого.

В отличие от «Я» Эго призвано скрывать наше подлинное содержание. И если «Я» это онтологическое выражение нашего внутреннего наслаждения, то Эго скорее рефлексивная, социальная категория для этого наслаждения. С точки зрения человек должен быть осторожен в обществе себе подобных и поэтому он воздерживается от прямого выражения «Я». В книге «Современные психотехники в контексте тренинга, это обозначается как интрига. Интрига призвана защищать наше подлинное «Я», поэтому она не проявляет его, но как бы скрывает в туне. Поэтому с точки зрения интриги мы не говорим «Я вижу» или «Я знаю», мы говорим «принято считать», « всем известно» и т.д. Эго легко объединяется с окружающим миром, как бы смешивается с ним, в то время как «Я» всегда отдельно и наделено чистотой.

Возникает вопрос если «Я» и Эго это психотехники, то как именно мы применяем их? Ведь речь, казалось бы, должна идти о естественных феноменах нашего бытия, но известно и другое, что человек может воздержаться от выражения своего «Я». Например, даже в таких высказываниях как «Я этого не делал» или «я этого не говорил» мы как бы выводим «Я» за пределы ситуации, но сделать мы можем это только тогда, когда применяем «Я», распоряжаемся им, направляем его. Поэтому Том Сойер у Марка Твена говорит: «Это я порвал книгу» хотя все отвечали иначе «не знаю». Точно также можно не только скрыть свое «Я», но активно применять то, что противоположно ему. Этой активной альтернативой является Эго. Поэтому «Я», с точки зрения психотехники интриги человек говорит «принято считать» и не случайно он рискует быть разоблаченным, потому что вопрос «кем принято?» как бы специально напрашивается на то чтобы открыть для другого это спрятанное «Я», ведь прежде всего это принято мной самим. Но почему тогда так редко спрашивает « кем принято?», может быть потому, что мы сами хотим сохранить позицию Эго. И вместо того чтобы в ответ на чье-то признание ответить одобряющим или осуждающим взглядом «Я», мы отвечаем « Бывает!». Получается, что бывает не со мной и не с другим человеком, а вообще абстрактно с кем-то.

С другой стороны возникает вопрос, если «Я» очевидно более нравственно и чисто чем «Я», зачем тогда нам пользоваться Эго как психотехникой? Эрих Бентли ответил на этот вопрос образом известным в драме, он сказал: «Низкое это земля, а высокое это цветы, которые на ней растут». Поэтому так ли нам необходимо забывать про Эго как о другой стороне «Я». Точно также как

сладкое должно сочетаться с горьким, явное взаимопредполагает скрытое, и дело здесь не в известной диалектике, но также в том, что смысл этих психотехник совершенно разный. «Я» не может быть социальным это противоестественно для него. «Я» всегда отдельно и само по себе всегда существующее, тогда как Эго это всегда выражение социума. Именно благодаря Эго можно что-либо создать или кого-либо объединить. Исчезновение и возникновение цивилизаций связано прежде всего с Эго, но «Я» это скорее поддержание, это внутреннее естество устойчивости, не возможно что-либо сохранить и где-либо присутствовать не применяя «Я». Поэтому не случайно что «Я» очень органично в религии, где человек отличен от других. «Я» отражает себя во втором лице «ТЫ» Например: Бог это всегда ТЫ, которое едино с обращающимся к нему Я.

Поэтому не случайно, что позиции «Я» и Эго в индуистской традиции распределены между тремя божествами **АВАТАРАМИ**:

- Я это безусловный ВИШНУ, который поддерживает вселенную; Например он говорит: «Я звук в эфире, я талант в человеке».

- С другой стороны творение мира дано БРАХМЕ, который созидает его как Эго. Не случайно поэтому Брахма говорит царю Придху: «Даже на высших планетах существуют предосудительные желания, нет ничего удивительного в том, что это может касаться и самого Брахмы.

- Разрушение мира принадлежит ШИВЕ, который, будучи одним из двенадцати мудрецов может в тоже время принимать такую внешность, которая вызывает в нас сомнения в его величии, в этом также проявляется Эго.

Поэтому индуисты говорят, что Шва не является одной из форм бога, хотя уже и не принадлежит к миру живых существ, этого конечно мы не можем сказать про Вишну, который есть сам Бог; Более того, индуистская традиция утверждает, что если мы так или иначе приравниваем к друг другу Вишну и Шиву, то мы сразу проявляем себя как *пашанди*, т.е. как атеисты.

С этой точки зрения метафора индуистского видения мира в психологии показывает нам насколько должно быть отличным «Я» от Эго и, тем не менее, Эго это другая сторона «Я»; Это одновременно единство и различие указывает на взаимосвязь подлинного существования и его внешней формы. В то же время мы не можем сказать что «Я» и Эго как психотехника равноценны. В известном мире они противоположны по своему направлению и действию. Эта противоположность показывает нам, что понятие бытия человека всегда не однородно, и в нем внутренние элементы психологии жизни сочетаются с внешними сторонами ее выражения, при этом «Я» не отрицает Эго, но как бы существует на его фоне, поскольку как считает Шопенгауэр: «Эго обширно, оно даже шире чем космос». Я владею всем - вот идея Эго, но в тоже время Эго не подавляет «Я», а скорее является его обрамлением; Например: Я не только господствую над миром, я принадлежу себе; в силу этого воин, который по своей природе является завоевателем, оказывается одновременно поэтом, поскольку в своей внутренней ипостаси он принадлежит только себе. Здесь вспоминается стихотворение Лермонтова «Казачья колыбель»:

*«... Младенец еще слишком мал,
Он спит на руках у матери
В этом его первозданная чистота,
Но когда-то придет время,
Он возьмет саблю и станет воевать
Со своими врагами, поскольку
Он должен покорить их,
Но это произойдет еще не скоро
И пока он спит в своей первозданности...»*

Э.В. Яценко, Е.Ф. Яценко

РАЗЛИЧИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Современные социально-экономические условия страны предъявляют молодым специалистам высокие требования как к профессиональной компетентности, так и к способности развивать

личностные возможности и самореализовываться. Такие требования предъявляются не только художественной интеллигенции, но и инженерно-техническим работникам, экономистам, математикам, политологам, журналистам, специалистам по связям с общественностью и рекламе. В условиях вузовской подготовки исследование их самоактуализационных характеристик, личностных качеств и смысложизненных ориентаций чрезвычайно **актуально**, так как позволяет скорректировать образовательные и воспитательные задачи учебного заведения.

Самоактуализация подробно изучалась К. Гольдштейном, психологами гуманистического направления: А. Маслоу, К. Роджерсом и др.

По А. Маслоу, *самоактуализация* (СА) – многогранный и сложный феномен, характеризующий развитие потенциальных способностей человека, возможность стать тем, кем он может стать. Для нас СА – это высшая стадия самореализации и саморазвития личности.

Целью нашего исследования является исследование различий личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов факультета «Экономика и управление» (ЭиУ), социально-гуманитарного (СГ) и механико-математического (ММ) факультетов с высоким и низким уровнями самоактуализации.

Предметом исследования стали различия личностных черт и смысложизненных ориентаций студентов экономического, социально-гуманитарного и механико-математического факультетов университета с высоким и низким уровнями самоактуализации.

Объект исследования – явление самоактуализации студентов университета разной профессиональной подготовки (социально-гуманитарного, механико-математического и экономического факультетов).

Описание выборки. Количество респондентов составляет 192 человека в возрасте от 17 до 21 года: 96 чел. 1 курса социально-гуманитарного, 40 чел. 3 курса механико-математического и 56 чел. 2 курса экономического факультетов.

В основной гипотезе мы предположили, что самые сложные и развитые симптомокомплексы личностных черт и смысложизненных ориентаций имеют студенты социально-гуманитарного и экономического факультетов, по сравнению с симптомокомплексами различий личностных черт студентов механико-математического факультета, так как творческие и связанные с работой с людьми профессии требуют достаточно сформированных самоактуализационных качеств.

Наше исследование выполнено в русле ценностно-смысловой концепции самоактуализации Е.Ф. Яценко, выявившей Альтруистический и Эгоистический типы личности в СА, соответственно имеющие высокий и низкий уровни развития СА. Альтруистический тип характеризуется морально-нравственной, духовной направленностью на бескорыстное взаимодействие с окружающим миром, а Эгоистический отличается материальной, социальной, статусной направленностью на самого себя. Если Альтруистический тип личности самоактуализируется и раскрывается во взаимодействии с людьми, то Эгоистический реализует себя в создании материальных объектов и механизмов, необходимых для жизнедеятельности общества. Эти типологические особенности обусловлены симптомокомплексами, составляющими каждый тип.

Функционирование целостной метасистемы самоактуализации, согласно концепции Е.Ф. Яценко, обеспечивается **системной детерминацией**, включающей в себя как *внутренние* (согласно гуманистической психологии), так и *внешние*, социальные (согласно постклассической психологии) факторы.

Однако данное исследование проводилось Е.Ф. Яценко с целью изучения уровней СА студентов экономических и технических (аэрокосмического, автотракторного, сервиса и лёгкой промышленности) факультетов.

Новизной данного исследования является изучение различий личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов экономического, социально-гуманитарного и механико-математического факультетов университета с высоким и низким уровнями развития СА.

Для решения теоретических задач нами использовались психодиагностические методики, включающие в себя 36 переменных, между которыми определялись взаимосвязи с помощью кластерного, корреляционного (по М. Пирсону) и дисперсионного анализов, что позволило нам обнаружить наличие симптомокомплексов.

Симптомокомплексы представляют собой системные образования, организованные из переменных с большими весовыми характеристиками, которые являются качествами личности и ценностными смыслами. Компоненты в симптомокомплексах организуются вокруг ядер. Они и отражают сущностные характеристики симптомокомплексов и являются критериями СА. В исследовании выявлены симптомокомплексы различий личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов разных факультетов с высоким и низким уровнями развития СА.

Кластерный анализ выборок социально-гуманитарного, механико-математического и экономического факультетов показал, что из 192 респондентов исследования к высокому кластеру, т.е. к высокому уровню развития СА, относятся 59 чел, т.е. 30,7%, из них по каждому факультету следующее количество: студентов СГ 31,3%, ЭиУ 28,6%, ММ 32,5%. Низкий уровень развития СА выявлен у 42 чел., т.е. у 21,8% выборки, из них студентов СГ 16,7%, ЭиУ 28,6%, ММ 25% по каждому факультету. Результаты двухфакторного (факультет и кластер как факторы) дисперсионного анализа показали, что значимые различия ($p < 0,05$) между факультетами и уровнями развития СА существуют по 17 переменным (из 36). Симптомокомплекс высокого уровня развития СА у студентов СГ факультета включает в себя 7 самоактуализационных характеристик, личностных черт и смысложизненных ориентаций, у студентов ММ и ЭиУ факультетов – по 5 качеств.

Полученные результаты позволили сделать следующие **выводы**:

1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали, что симптомокомплекс различий личностных качеств студентов СГ факультета характеризует их как добрых, чувствительных, целеустремлённых, способных управлять как собственным саморазвитием, так и событиями окружающей действительности.

2. Симптомокомплекс различий личностных черт студентов ММ факультета показывает их как высоко интеллектуальных, эмоционально устойчивых, уверенных в себе, принимающих как все периоды своей жизни, так и свои сильные и слабые качества.

3. Симптомокомплекс различий личностных черт студентов экономического факультета включает только одно различие – способность ценить процесс жизни и переживать его эмоционально и непосредственно, как это делают дети. Данная смысложизненная ориентация, несомненно, чрезвычайно важная, но при сравнении с симптомокомплексами различий студентов других факультетов она характеризует студентов-экономистов как недостаточно зрелых и инфантильных людей.

4. Кластерный анализ выборок данных факультетов показал, что на социально-гуманитарном, механико-математическом и экономическом факультетах **высокий уровень СА** имеет приблизительно одинаковое количество студентов; минимальный процент студентов с **низким уровнем СА** – на социально-гуманитарном факультете, а максимальный процент студентов с **низким уровнем СА** – на экономическом факультете.

5. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа показали, что значимые различия между факультетами и уровнями развития СА существуют по 17 переменным (из 36), причём *наиболее сложными и содержательными* симптомокомплексами, включающими в себя связи самоактуализационных качеств с личностными чертами и смыслами жизни, являются симптомокомплексы студентов *социально-гуманитарного* факультета с высоким и низким уровнями СА, а *наименее содержательными и неразвитыми* являются симптомокомплексы различий личностных черт студентов *экономического* факультета с высоким и низким уровнями СА.

6. Результаты корреляционного анализа по М. Пирсону выявили взаимосвязи самоактуализационных характеристик со смыслами жизни и качествами личности, осознанные спонтанность и смелость у студентов социально-гуманитарного факультета с высоким уровнем СА.

Таким образом, наше исследование показало, что

1) симптомокомплексы различий личностных черт студентов разных факультетов различаются как по количеству составляющих их качеств личности, так и по их качеству, психологическим характеристикам;

2) самые развитые и содержательные симптомокомплексы различий личностных черт имеют студенты социально-гуманитарного и механико-математического факультетов с высоким и низким уровнями СА;

3) симптомокомплексы различий личностных черт студентов экономического факультета с высоким и низким уровнями СА являются усечёнными и малоразвитыми, что характеризует в целом личности студентов-экономистов как экстернальные, инфантильные, имеющие невысокую осмысленность жизни, слабо самоактуализирующиеся;

4) полученные результаты частично подтвердили гипотезу в той её части, где предполагалось

наличие сложного и развитого симптомокомплекса различий личностных черт у студентов социально–гуманитарного факультета, и не подтвердили гипотезу в отношении студентов экономического факультета, которые, получая профессию по типу Человек-Человек, не имеют сформированных самоактуализационных качеств, необходимых для управления людьми, что обнажает определённые проблемы в воспитании и обучении студентов факультета «Экономика и управление».

С целью повышения рефлексии и уровня развития самоактуализации у студентов нами были сформулированы и предложены несколько рекомендаций студентам и деканатам данных факультетов.

Mesure des effets de l'analyse de l'activité sur la construction de l'autoefficacité au travail

Marc Nagels

Centre de Recherche Education et Formation – Equipe d'Accueil 1589
Université Nanterre - Paris 10
200, avenue de la République
France - 92001 Nanterre cedex

Ecole nationale de la santé publique
Avenue du professeur Léon Bernard
France - 35000 RENNES
marc.nagels@ensp.fr

Le rôle de l'autoefficacité dans le développement des compétences professionnelles

Pour la plupart des gens, en France et ailleurs, l'activité professionnelle tient une grande place dans leur vie. Réussir professionnellement procure généralement un bien-être personnel quotidien et contribue à entretenir des interactions harmonieuses avec ses proches et ses relations professionnelles ou extraprofessionnelles. L'apprentissage de ses rôles professionnels doit ainsi faire l'objet d'une grande attention. L'enseignement supérieur professionnel se donne pour tâche de développer les compétences des futurs professionnels de haut niveau et cette perspective est aujourd'hui de plus en plus partagée par l'université qui ne se contente plus de distribuer des savoirs qui sont des savoirs académiques par nature.

Dans le domaine de la santé publique, la qualité des soins que reçoivent les patients est très directement dépendante du système de management hospitalier et, particulièrement, de l'organisation des soins. Les directeurs des soins qui peuvent diriger plus d'un millier d'infirmiers et de personnels soignants dans un grand centre hospitalier doivent acquérir de très fortes compétences de management accompagnées d'un sentiment de satisfaction au travail. Ils doivent être reconnus professionnellement par la direction générale de l'hôpital et par leurs équipes de cadres de santé.

L'Ecole nationale de la santé publique (ENSP) formant les directeurs des soins et une dizaine d'autres métiers de dirigeants de la santé publique française, nous observons la maîtrise des rôles professionnels et le développement des compétences de ces dirigeants.

Nous constatons que, certes, les directeurs des soins apprennent le métier lors de leur formation à l'ENSP mais qu'ils l'apprennent aussi lorsqu'ils exercent leur activité professionnelle. Les directeurs des soins n'attendent pas tout du dispositif de formation mais s'engagent en formation et dans leurs activités professionnelles pour apprendre leur métier. L'apprentissage ne saurait résulter totalement de l'action des enseignants, même dans une perspective socioconstructiviste de l'enseignement (VYGOTSKI L., 1997), l'acquisition de compétences professionnelles résulte également de l'autoformation du sujet apprenant, c'est-à-dire de l'autodirection de ses apprentissages et de sa double dimension motivationnelle et autorégulatrice. Les directeurs des soins connaissent un niveau d'engagement supérieur à celui d'autres professionnels de la santé publique en se construisant leurs parcours d'autoformation (CARRE P., MOISAN A., 2002). Nous

nous interrogeons donc sur le niveau de sentiment d'efficacité personnelle au travail que ces apprenants développent et sur les processus pédagogiques qui pourraient encore l'augmenter.

Nous appuyons notre travail de recherche sur la théorie sociocognitive et son concept majeur, l'autoefficacité : « L'autoefficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de la capacité d'intervention humaine. Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (BANDURA A., 2002). Face à des alternatives, s'engager ou non en formation par exemple, un faible niveau du sentiment d'efficacité personnelle peut provoquer un évitement de situations qui révéleraient une incompétence supposée. A l'inverse, un sentiment d'efficacité personnelle de bon niveau conduit à se fixer des buts plus ambitieux et permet de s'orienter vers des parcours de formation plus exigeants mais qui paraissent à portée. Non seulement, les objectifs sont plus élevés mais la persistance dans l'activité de formation, la résistance au découragement, montrent la plus grande résilience face aux imprévus et difficultés dont font preuve ces apprenants (DESMETTE D., 1999). Un sentiment d'efficacité personnelle élevé non seulement conduit à déterminer des buts élevés mais il favorise également l'autorégulation des apprentissages. Nous persistons plus et nous sommes plus en capacité de construire des stratégies d'apprentissage performantes.

L'autoefficacité est ainsi une variable majeure de l'apprentissage. Les apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui se fixent plus d'objectifs, ou des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies pour étudier. Ils pilotent attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités (ZIMMERMAN B. , 2000). C'est ainsi que les dimensions conatives et métacognitives de l'apprentissage, étayées par le sentiment d'efficacité personnelle, apparaissent comme des éléments constitutifs de l'apprenance, ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations (CARRE P., 2005).

Ainsi, un apprenant auto dirigeant ses apprentissages et disposant d'une autoefficacité de bon niveau bénéficie plus qu'un autre des situations d'apprentissage qui lui sont offertes. Pour autant, la formation doit permettre le retour réflexif sur son activité professionnelle et favoriser les processus de conceptualisation dans l'action (PASTRÉ P., 2005a). C'est pourquoi l'analyse de l'activité, et non l'acquisition de savoirs académiques (PASTRÉ P. Dir., 2005), se place au centre de l'ingénierie pédagogique. En effet, la construction de situations de résolution de problèmes stimule la construction des schèmes (VERGNAUD G., RÉCOPÉ M., 2000) requis par l'action professionnelle efficace.

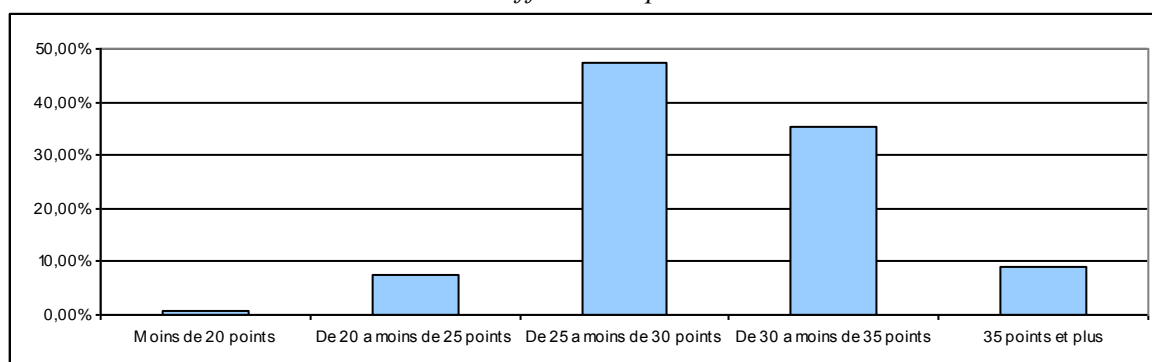
Le haut niveau d'autoefficacité des directeurs des soins

Nous avons mesuré le niveau d'autoefficacité des filières de formation professionnelle de l'ENSP avec une échelle d'autoefficacité (FOLLENFANT A., MEYER T., 2003) de dix items orientés positivement, se référant à des comportements spécifiques en milieu professionnel et appelant des réponses du type : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, pas vraiment d'accord, pas du tout d'accord. Le score maximal est de 40 points. Nous avons recueilli 697 questionnaires soit environ 80% de la population totale.

Presque une personne sur deux (47,2 %) obtient un score total entre 25 et 30 points et 83 % des personnes se situent entre 25 et 35 points, soit un quart du total des points de l'échelle. Le score moyen est de 29,12.

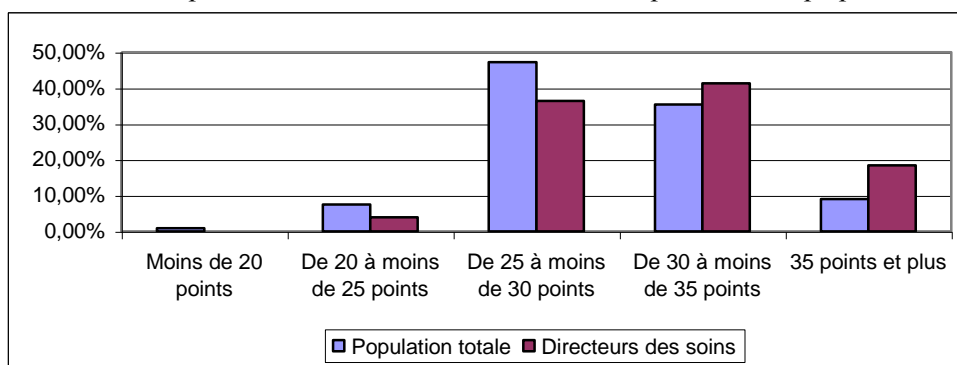
Pour les 210 directeurs des soins, le score moyen de 30,71 est significativement plus élevé.

Distribution des scores d'autoefficacité pour la totalité de l'échantillon



Les filières hospitalières : directeurs des soins, directeurs d'hôpital, à l'exception des directeurs d'établissement sanitaire et social, obtiennent des scores plus élevés que les filières de la fonction publique d'Etat : inspecteurs de l'action sanitaire et sociale, ingénieurs du génie sanitaire et médecins de l'Education nationale, médecins inspecteurs de santé publique, médecins territoriaux ou médecins du travail. Le type de fonction exercée serait déterminant : les « décideurs » auraient un score plus élevé que ceux qui occupent une fonction de « conseil ». En effet, le clivage se ferait entre les directeurs et gestionnaires (directeurs d'hôpital, directeurs des soins) qui possèderaient plus de moyens efficaces pour donner suite à leurs décisions et les « experts » ainsi que les « régulateurs de l'action publique », ne disposant pas toujours des moyens de faire reconnaître leur expertise sur les terrains ou auprès du ministère.

Les scores obtenus par les directeurs des soins comparés à la population totale.



Nous avons pu constater que les variables sexe et âge sont indépendantes de la variable autoefficacité. Il en est de même pour la variable niveau de diplôme. L'autoefficacité apparaît ainsi comme largement indépendante des variables sociodémographiques. Elle possède sa dynamique propre liée à l'appartenance aux filières de formation professionnelle.

L'analyse de l'activité, facteur d'augmentation du niveau de l'autoefficacité

Au-delà de la mesure de l'autoefficacité, il convient d'explorer les relations que pourraient entretenir entre elles certaines caractéristiques de la genèse des modèles cognitif et opératif lors de l'analyse de l'activité (PASTRÉ P., 2005b) et de l'autoefficacité comme système d'orientation des comportements. L'autoefficacité est ainsi au coeur du système d'orientation de l'activité de deux manières : combinée avec les schèmes critiques, elle autorise le sujet à redéfinir la tâche et elle potentialise les effets de la conceptualisation de l'action. Le point crucial repose donc sur les opérations d'orientations de l'action (GALPERINE P.I., 1980) lesquelles seraient déterminées par le niveau de l'autoefficacité.

L'autoefficacité pouvant être développée par le sujet dans des conditions spécifiques, l'hypothèse est de travailler sur un facteur en particulier : des séquences d'analyse de l'activité conduites par le sujet auraient pour effet la construction ou le renforcement de son autoefficacité. La conceptualisation dans l'action, parce qu'elle est un processus de genèse cognitive et opérative, renforcerait le système de croyances du sujet dans sa capacité à agir efficacement en situation professionnelle. A mesure que le sujet prend conscience de ses apprentissages, du renforcement de sa capacité à prendre de l'information, à agir et à contrôler son action, il développerait son autoefficacité en tant que système d'orientation de son action.

Le dispositif expérimental consiste à faire passer deux fois le questionnaire de mesure de l'autoefficacité, la première dès les premiers jours de la formation, la deuxième avant le départ en stage qui conclue la première période de formation de neuf semaines à l'ENSP. Le deuxième passage a été organisé immédiatement après une phase d'analyse de l'activité de décision en management conduite pour les dix-huit élèves du groupe test, soit le quart de la promotion 2007. Les trois quarts restants constituent le groupe témoin.

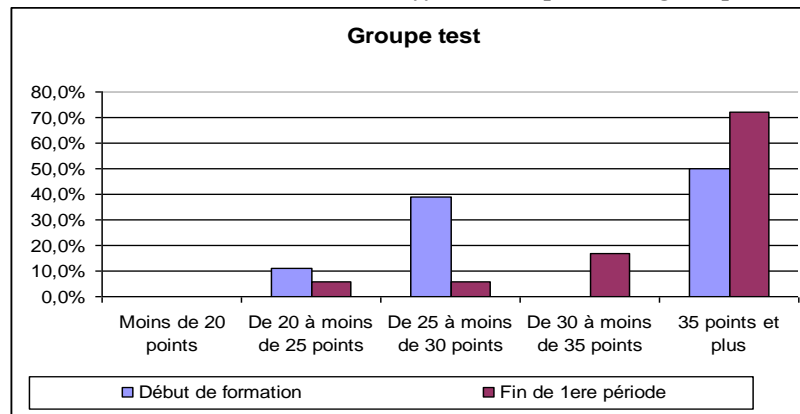
L'analyse de l'activité consiste en une autoconfrontation simple, un texte individuel d'analyse d'une décision, une autoconfrontation croisée entre deux directeurs des soins et une autoconfrontation collective qui met un point final au dispositif.

A l'issue de la phase d'analyse de l'activité les deux groupes ont augmenté leur score moyen mais le groupe test a augmenté son score de 2,6 fois plus que le groupe témoin. Si la mise en œuvre de la formation a vraisemblablement contribué à la perception de compétences pour l'ensemble de la promotion DS 2007, le groupe test connaît une augmentation très forte de son score suite à l'analyse de l'activité.

Score moyen	Début de formation	Fin de la première période	Evolution du score moyen
Groupe test	31,67	35,22	+ 3,55
Groupe témoin	30,33	31,69	+ 1,36

La répartition des scores du groupe test répartis en classes montre que ce sont les classes de 30 points et plus qui ont proportionnellement augmenté. Pour le groupe témoin, l'augmentation du score moyen s'accompagne d'une répartition différente, bien moins régulière. Les classes de 30 points et plus n'augmentent pas uniformément.

Evolution des scores d'autoefficacité pour le groupe test



Le groupe test rassemblait les sujets disposant des scores les plus élevés et les plus bas, ce qui n'en fait pas un échantillon représentatif, les dynamiques de construction de l'autoefficacité au travail ne sont donc pas complètement comparables. L'objectif était bien entendu de tester l'influence de l'analyse de l'activité sur la construction de l'autoefficacité. De ce point de vue, les résultats permettent de conclure positivement mais aussi différenciellement selon le niveau initial du score d'autoefficacité.

Sous réserve de poursuivre les analyses, voire d'engager des investigations complémentaires, le dispositif empirique indique que les sujets aux scores les plus bas bénéficient plus que les autres de l'analyse de l'activité en sachant que leurs scores n'évoluent pas spontanément à mesure que la formation se déroule. Là encore, un niveau d'autoefficacité minimum semble requis pour que certains sujets aient une chance de l'augmenter encore.

L'analyse de l'activité se présente comme une véritable opportunité pour les sujets aux scores les plus faibles de s'engager en formation et de créer une dynamique de développement de compétences en formation des directeurs des soins et dans d'autres formations supérieures professionnelles.

Bibliographie

- BANDURA A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- CARRE P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- CARRE P., MOISAN A. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan.
- DESMETTE D. (1999). "Le sentiment d'efficacité personnelle : une ressource à développer ? Une analyse en formation d'adultes", in DEPOVER C., NOEL B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck.
- FOLLENFANT A., MEYER T. (2003). "Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires." in CARRE P., CHARBONNIER O. (Dir.), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan.
- GALPERINE P.I. (1980). "Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts ", in TALYZINA N.F., *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- PASTRÉ P. (2005a). "Genèse et identité", in RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.*, Toulouse, Octarès.

PASTRÉ P. (2005b). "La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action", in RABARDEL P., PASTRÉ P. (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement.*, Toulouse, Octarès.

PASTRÉ P. Dir. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels.* Toulouse, Octarès.

VERGNAUD G., RÉCOPÉ M. (2000). "De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui." *Psychologie française*, n° 45 - 1 (La Société française de psychologie a cent ans).

VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage.* Paris, La Dispute.

ZIMMERMAN B. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages.* Bruxelles, De Boeck.

Международная Академия

Психологических Наук (МАПН)

150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д.9 оф.206

тел. (0852) 218914, 478666, 728394

E-Mail: novikov @ bio. uniyar. ac. ru

Ψ

International Academy

of Psychological Sciences (IAPS)

Russia, 150057, g. Yaroslavl, proesd Matrosova 9-206

Tel. . (0852) 218914, 478666, 728394

E-Mail: novikov @ bio. uniyar. ac. ru;

vvk @mail.yr.ru

vvk @mail.yr.ru

Уважаемый(ая) _____ !!!

Организационный комитет приглашает Вас принять участие в работе Международного Конгресса «**Психология XXI столетия**», посвященный 15-летию МАПН, который будет проходить в г. Ярославле с 26 по 28 октября 2007 года в г. Ярославле.

Организаторы Симпозиума: Международная Академия Психологических Наук, Российское Психологическое Общество, Администрация Ярославской области, Ярославский государственный университет, Институт Психологии РАН, Межрегиональная эргономическая ассоциация России Ярославский государственный педагогический университет.

26 октября 2007 года на вокзале Ярославль-Главный в 17.00 и 22.00 Вас ожидает транспорт с символикой Конгресса.

Регистрация участников:

26 октября с 9.00 до 24.00

- в пансионате "Ярославль" по адресу:

Ярославский р-н, п/о "Красные ткачи", пансионат "Ярославль"

Симпозиум начинает работу 27 октября в 10.00 в актовом зале пансионата "Ярославль".

Работу Симпозиума планируется организовать по следующим основным направлениям:

- **Фундаментальные проблемы психологии.**
- **Организационная психология и менеджмент**
- **Психология в образовании.**
- **Психология в здравоохранении**
- **Психология в системе гос. службы**
- **Психосоциальная работа с населением.**
- **Современные психологические проблемы общественного развития.**
- **Психология профессионального становления и реализации личности**
- **Психолог-консультант: теория и метод**

Наряду с секционной работой по основным направлениям, планируется организация внесекционных форм – симпозиумов, дискуссий, круглых столов, воркшопов ведущих групп-лидеров России, а также вечерних лекций по основным проблемам психологии и ее прикладным направлениям. В структуре Конгресса предполагается обсуждение задач и перспектив Международной Академии Психологических Наук.

Форму заявки высылаем. Ваши заявки также можно переслать по факсу (0852)-728394 в вышеуказанные сроки.

Симпозиум будет построен в содержательном отношении на обсуждении материалов сборника, который будет издаваться до начала Конгресса. Статьи объемом до 3 стр. необходимо представить до 1 сентября 2007г. по электронной почте: E-Mail:

vvk@mail.yr.ru или wladwww@rambler.ru

Организационный взнос для

участников Симпозиума составляет:

Граждане РФ, ближнего зарубежья - 750 руб.

Представители дальнего зарубежья – 75 долларов США

Оплата организационного взноса может быть произведена непосредственно в момент регистрации на Симпозиуме или перечислить заранее на счет МАПН:

Расчетный счет : №40702810900270000509, в филиале «Ярославский» ОАО «ИМПЭКСБАНК» БИК 047888701, Корр. сч. 3010181000000000701, ИНН 7604007883, КПП 760401001, ОГРН 1027600691447, ОКПО 33442931, ОКВЭД 7320, 80.30.3, Почтовый адрес: 150014, г. Ярославль, ул. С-Щедрина д.59 кв.97 тел. бухг. 745023

Ориентировочная стоимость проживания и питания в пансионате “Ярославль” 950 руб. в сутки.

Председатель Конгресса
Президент МАПН
Доктор психологических наук
Профессор Новиков В. В.



Директор Конгресса
Вице-президент МАПН
Доктор психологических наук
Профессор Козлов В. В.