

ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ

ТОМ 1

Ярославль, 2012

Печатается по решению

Президиума Международной Академии Психологических Наук

ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ. Т. 1 / Под редакцией Козлова В.В. – Ярославль, МАПН, 2012 - 322 с.

Состав организационного комитета Симпозиума:

Председатель: Новиков В. В.,

Сопредседатель, директор Конгресса: Козлов В. В.

Члены Оргкомитета: Акопов Г. В., Антоненко И. В., Базаров Т. Ю., Журавлев А. Л., Знаков В. В., Зобков В. А., Карпов А. В., Карпова Е. В., Кашапов С. М., Ключева Н. В., Конева Е. В., Львов В. М., Мазиллов В. А., Назаров В. И., Обозов Н. Н., Петренко В. Ф., Поваренков Ю. П., Позняков В. П., Свенцицкий А. Л., Семенов В. Е., Суботина Л. Ю., Шорохова Е. В., Фетискин Н. П., Шевчук В. Ф.

Программный комитет: Карпов А. В., Кашапов М. М., Ключева Н. В., Козлов В. В., Мазиллов В. А., Шадриков В. Д., Фетискин Н. П.

Ответственный редактор: Козлов В. В.

Редколлегия:

Мазиллов В. А., Новиков В. В., Урываев В. А.

Технический редактор

Лисовенко Б.

© МАПН, 2012 г.

©Козлов В.В., 2012 г.

20 ЛЕТ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Очередной Международный Конгресс «Психология XXI столетия», который будет проходить в г. Ярославле с 26 по 28 октября 2012 года в г. Ярославле, посвящен **20-летию Международной Академии психологических наук**

Днем рождения МАПН считается 29 октября 1992 г., а местом рождения – старинный русский город Кострома. Академия родилась на Международном конгрессе психологов из 13 независимых государств: Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Кыргызстана, Латвии, Литвы, Молдовы, Украины, России, Таджикистана, Туркмении и Узбекистана. На нем присутствовало 252 участника и проводился этот Конгресс в Костроме.

В Президиуме конференции присутствовали Новиков В.В. – председатель (Россия, г. Ярославль), Секун В. И. – заместитель председателя (Беларусь, г. Минск), Васильев В. Л. и Свенцицкий А. Л. (С.–Петербург, Россия), Чернышев А. С. (г. Курск, Россия), Шорохова (г. Москва, Россия), Логинова Н. А. (г. Алма-Ата, Казахстан), Фоминых В.П. (г. Чебоксары, Чувашия), Рассадин Н. М. и Кирпичник А. Г. (г. Кострома, Россия), Абдыгалимов Б. Б. (г. Алма-Ата, Казахстан), Акрамов Д. Н. и Хамраев М. Т. (г. Самарканд, Узбекистан), Драч А. Я. (г. Рыбачье, Кыргызстан), Касюлис Ю. С. (г. Вильнюс, Литва) – секретарь.

Председатель Конгресса профессор Новиков В. В. Предложил: «По рекомендации закончившегося Международного конгресса психологов, мы выносим на данную учредительную конференцию вопрос о создании Международной Академии Психологических Наук в качестве негосударственной профессиональной и общественной организации, основной задачей которой станет объединение и координация деятельности психологов многих государств. Такой академии ни в одной из стран, представители которых собрались на учредительную конференцию, пока нет. Между тем, потребность в названной Академии давно назрела и условия сегодняшней демократии вполне позволяют сделать это. У стихийно возникшего оргкомитета будущей академии имеется наработанный проект Положения о Международной Академии, с которым ознакомит вице-президент Ассоциации политических психологов России А. Н. Жмыриков из Нижнего Новгорода.

Далее Жмыриков А. Н. зачитал проект Положения о Международной Академии Психологических Наук (МАПН), предполагающий добровольное объединение профессиональных психологов разных стран в

единую негосударственную организацию с действительным и почетным членством и самостоятельными отделениями или филиалами в различных государствах и крупных регионах.

Выступили: Секун В. И. (Беларусь), Акрамов Д. Н. (Узбекистан), Мазилова Г. А. (Украина), Чернышев А. С. (Россия), Абдыгалимов Б. В. (Казахстан), Касюлис Ю. С. (Литва) и др. Все они поддержали идею создания Академии и высказали предложение о проведении подобных учредительных конференций там, где будут создаваться отделения или филиалы ее.

А. Н. Жмыриков предложил проголосовать за учреждение МАПН и избрать Президентом – организатором ее Почетного члена Международной ассоциации исследователей человеческих отношений профессора Ярославского государственного университета Новикова Виктора Васильевича.

Было поручено доктору психологических наук Новикову В. В. провести всю необходимую работу по регистрации академии и проведению региональных учредительных конференций, подключив к этому всех членов президиума.

Все это происходило 29 октября 1992 года. Автор этой статьи был на этом Конгрессе и помнит весь ажиотаж, связанный с организацией Академии.

И помнится, что в Костроме шел удивительной красоты снег в тот день – 29 октября 1992-го года.

Уже 25 декабря 1992 года МАПН был зарегистрирован в качестве юридического лица.

Учредителями МАПН выступили Ярославский государственный университет, Институт Психологии РАН и группа ученых под руководством Новикова Виктора Васильевича.

Местом "дислокации" Академии стал город Ярославль, а точнее – факультет психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. И это не случайно! Преподавание психологии в этом учебном заведении было начато еще в 1805 году с момента его основания. Здесь трудились К. Д. Ушинский, известный не только своими педагогическими, но и психологическими трудами, Н. П. Четвериков – ученик Отца психологии – Вильгельма Вундта, известные отечественные психологи-профессора: Л. М. Шварц, Т. Г. Егоров, В. С. Филатов, Н. П. Ерастов, А. В. Филиппов, В. Д. Шадриков, М. С. Роговин и многие другие. Именно в Ярославле в 1970 году был создан первый провинциальный факультет психологии. Кстати, вообще третий в СССР, после Московского (в 1964 г.) и Ленинградского (в 1966 г.) факультетов соответствующих университетов. Первым деканом Ярославского факультета (поначалу он назывался фа-

культетом истории, психологии и права (как в Сорбонне!) был именно В. В. Новиков, ставший позднее и первым президентом МАПН. Кстати, в 1995 году он был переизбран в этой общественной должности. Коллеги нашли, что шестидесятилетие ученого еще не основание для просьбы об освобождении от исполнения организаторских функций!

В 2007-ом году Новиков В. В. по просьбе президиума МАПН и группы действительных членов Академии был переизбран президентом на четвертый срок. В 2010 году президентом МАПН был избран профессор Козлов В. В.

Согласно учредительному Уставу МАПН, для членов Академии не было установлено ни членских, ни вступительных взносов. Абсолютное большинство ее нынешних членов не заплатили ни одного рубля за время пребывания в ней. Однако, суровые экономические обстоятельства вынужденно заставили президиум МАПН собирать средства с новых членов, хотя бы для изготовления и оформления документов (диплома, удостоверения и почтовых расходов).

Основная цель сотрудничества ученых и практиков в рамках МАПН сводится к координации научных исследований, обмену информацией и поддержка друг друга в любых жизненных ситуациях, в том числе и морально, и материально. МАПН устраивает встречи на разных уровнях общения. Особое внимание уделяется издательской и просветительской деятельности, подготовке современных профессиональных психологов. Почти все члены Академии являются членами различных ученых, научно-методических и диссертационных советов. В 1998 году в МАПН создан Региональный Диссертационный Совет по специальностям 19.00.01 – общая психология, история психологии, 08.00.05 – экономика, управление народным хозяйством, в котором защитили докторские и кандидатские диссертации около 100 членов академии. При этом в диссертационных советах при Ярославском государственном университете и по психологическим наукам (председатель – В. В. Новиков), и по историческим наукам (председатель В. Т. Анисков) за последние 5 лет защищено более 105 кандидатских, и 8 докторских диссертаций. На совете при С.-Петербургском университете (где председателем является Л. А. Свенцицкий) за это время защищено 10 докторских и 52 кандидатских диссертаций.

В системе МАПН работают две авторских школы практической психологии, которые возглавляют профессора Новиков В. В. и Обозов Н. Н. Обе школы работают по единой программе. По программам, вообще, превышающим вузовский курс преподавания при подготовке психологов, в этих школах уже прошли профессиональную подготовку сотни инженеров, учителей, военнослужащих, получивших к своему основному диплому вторую профессию. В 1995-ом году впервые в Рос-

сии была открыта профессиональная специализация по интегративным психотехнологиям в структуре Высшей Школы практической психологии МАПН.

Отделения МАПН созданы: в Алматы, в Волгограде, в Иваново, в Ижевске, в Иркутске, в Казани, в Новосибирске, в Москве, в Нижнем Новгороде, в Новосибирске, в Риге, в Таганроге, в Твери, в Томске, в Уфе, в Челябинске, в Чебоксарах, и несколько – в Санкт-Петербурге.

За время существования нашего, принципиально нового научного центра, во исполнение Устава МАПН, под ее эгидой было организовано и проведено немало круглых научных и ненаучных практических мероприятий, внесших существенный вклад в развитие психологии, расширение ее возможностей воздействия на общество, в пропаганду психологических знаний. Проведены сотни конференций, съездов, симпозиумов, тренингов, встреч, семинаров и других форм общения ученых, разнообразные мероприятия в Москве, Твери, Пензе, С.-Петербурге, Владимире, Иркутске, Новосибирске, Челябинске, Торжке, Хабаровске, Перми, Набережных Челнах и др. городах России.

Под эгидой МАПН прошли Международные встречи психологов в Австралии (гг. Мельбурн и Аделаида, 1993), в Бельгии, Германии, Голландии, Польше, Франции (1996), в Одессе (1995), Всемирного конгресса по психологии в Канаде (гг. Монреаль и Торонто, 1996), на конференциях и методологических семинарах в Израиле (2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011), Германии (2003, 2004, 2006), Германии (2009), Латвии (1995-2011), Тайланде (2004, 2005, 2006, 2008, 2011) Индии (2007, 2011), Японии (2008), Непале (2008, 2010), Бали (2009), Шри-Ланке (2010), Корею (2010), Египте (2010) и др.

Хорошей традицией стали Летние Психологические Школы, которые проводятся в различных регионах бывшего Советского Союза (Россия, Казахстан, Латвия) под руководством проф. Козлова В. В.

Крупнейшим организационным проектом МАПН являются Международные Конгрессы, которые проводятся в Ярославле ежегодно по различным актуальным проблемам социальной психологии (1998 – 2005 гг.), а с 2006 года – всем направлениям современной психологии. К каждому Конгрессу традиционно выпускаются трехтомные научные сборники участников. В каждый год это мероприятие собирает более 200 ведущих ученых в психологии.

Одним из замечательных результатов деятельности Международной Академии Психологических Наук явилось рождение ее дочерней общественной организации ученых: Балтийской педагогической академии с центром в Санкт-Петербурге. Создание еще одной академии, призванной объединить более широкий круг профессионалов, занимающихся образованием и воспитанием подрастающего поколения,

подготовкой профессионалов различного профиля – это живой и деятельный отклик на возникающие в жизни проблемы. БПА резко взяла со старта и устремилась в будущее, что весьма символично дня научного общества, обосновавшегося в Государственной академии физической культуры имени П.Ф-Лесгафта. МАПН выступила одним из учредителей и организаторов нового научного формирования и искренне желает ему успеха!

Все это стало возможно благодаря объединению усилий ученых различных стран, в том числе и Посредством МАПН.

Особенно убедительно, как нам кажется, об этом свидетельствуют многочисленные издания, появившиеся на свет под грифом Международной Академии Психологических Наук.

При поддержке и общественной аккредитации МАПН и БПА возникла и функционирует в качестве негосударственного учебного заведения Международная академия психологии, менеджмента и предпринимательства в С.-Петербурге (ректор профессор Н. Н. Обозов); Институт трансперсональной психологии в Таганроге (ректор – член-корр. МАПН доцент А. Д. Тытарь); Специализация по интенсивным интегративным психотехнология (руководитель – действительный член, профессор Козлов В. В.), центр российско-американских политических исследований в Ярославле, (руководитель – член-корр. МАПН доцент И. Ю. Киселев); Дальневосточный центр «Психология» в Хабаровске (директор – член-корр. МАПН С. А. Чернышов), Московский институт трансперсональной психологии (ректор – член-корр. МАПН В. В. Майков), Российская Ассоциация трансперсональной психологии и психотерапии, Международный институт интегративной психологии профессионального развития (ректор – к.пс.н., член-корреспондент МАПН Сукманюк А. Н., научный руководитель – действительный член, профессор Козлов В. В.), Центр профессиональной подготовки МАПН (Мюнхен – Германия, Москва – Россия) – руководитель – к.пс.н., член-корреспондент МАПН А. В. Маслов, Международный институт интегративной психологии (ректор – действительный член, профессор Козлов В. В.), Российская Ассоциация интегративной психологии и психотерапии (президент проф. Козлов В. В.), Европейская ассоциация интегративной психологии и психотерапии (президент – действительный член, профессор Козлов В. В.) ...

В 1999 году создан журнал для практических психологов и эргономистов "Проблемы психологии и эргономики", учредителями которого явились МАПН и Межрегиональная эргономическая Ассоциация.

В 2003 году сформирован проект «Человеческий фактор», редактором которого является проф. Новиков В.В. За 8 лет цикл журналов получил признание читателей по всей России.

С 2001 года в Ярославле издается журнал «ЧФ: Социальный психолог» – первый и единственный в России по этой дисциплине (главный редактор – профессор Козлов В.В.).

В 2001 году в сети Интернет создан информационный сайт МАПН (основатель и руководитель проекта – профессор Козлов В. В.), на котором каждый член МАПН может разместить свою информацию. Доступ к сайту можно получить, зайдя по адресу: www.mapn.ru

Ко всем членам Академии глубокая просьба – пришлите на этот сайт Ваши фотографии и краткие биографические данные.

С 2002 года выходит журнал «Вестник интегративной психологии» (главный редактор проф. Козлов В. В.) и реализуется глобальный проект по новому направлению – интегративной психологии, который объединяет не только ведущих психологов Ярославля, но и представителей многих регионов России и зарубежных психологов.

С 2003 года в МАПН организуется ежегодная конференция «Интегративная психология: теория и метод», в русле которой работают не только мастера-практики психологии России, ближнего и дальнего зарубежья, но также проводятся и тематические методологические семинары. По итогам этой конференции ежегодно под эгидой МАПН выпускаются «Труды Ярославского методологического семинара».

Их уже выпущено четыре тома и, по мнению многих ведущих психологов, каждый из них является событием в научном мире России.

Академия с 2003 года выпускает ежегодный научный журнал «Седьмая волна» (главный редактор проф. Козлов В. В.), выпущено 8 научных сборников.

С 2010 года совместно с ИСИ РАН выпускается ежегодный сборник «Методология современной психологии» (редакторы проф. Козлов В. В., Петренко В. Ф.)

Под эгидой МАПН изданы: 355 монографий, 650 сборников научных трудов, 530 учебных пособий и учебников *и многое, многое другое* ...

В структуре МАПН функционирует диссертационный Совет Д 098.01 МАПН 0110. На этом Совете защищено 25 докторских и 121 кандидатских диссертаций

В настоящий момент работают 18 отделений МАПН в России и за рубежом.

Особенного внимания, на наш взгляд, заслуживают пять исследовательских и организационных проекта, которыми будут заниматься ведущие научные силы МАПН – «Интегративная психология», «Проект:

Сознание», «Молодой гений психологии», «Жизненные кризисы», «Методология современной психологии».

На сегодняшний день в составе МАПН 21 Почетных Действительных членов, 113 Действительных членов, 261 членов-корреспондентов, 41 Почетных членов, 103 иностранных члена из 46 стран

Таким образом, в Академии – 539 ученых из 47 стран.

Все, что описано в этой маленькой статье – лишь вершина айсберга в реализации творческой энергии Международной Академии Психологических Наук, которая год за годом делает уверенные шаги в фундаментальных вопросах теории, методологии, практики и эксперимента древней и вечно юной науки психологии.

Новиков Виктор Васильевич, Почетный президент МАПН

Козлов Владимир Васильевич, Президент МАПН

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А. В. Абдулаева (Караганда)

Изучение ценностных ориентаций современного молодого поколения, изменений, происходящих в их сознании, является актуальной проблемой, привлекающей внимание психологов, социологов, педагогов. Это обусловлено тем, что еще не устоявшиеся ценности этой социальной группы наиболее подвержены изменениям и переоценке. Столь значительный интерес подтвержден тем, что от выбора жизненного пути – сформировавшихся приоритетов, ценностей, выбора профессии зависит дальнейшая судьба молодых людей и общества в целом.

В рамках нашего исследования адаптации студентов к изменяющимся условиям обучения в вузе нам необходимо определить какими же ценностями руководствуются в своей жизни сегодняшние студенты. В том числе и по отношению к процессу образования.

Отсутствие идеалов и целей в жизни весьма отрицательно сказываются на становлении молодежи, которая всегда критически относится к различного рода идеалам, даже в стабильной социальной ситуации. В то же время для нее обязательно должны быть определенные идеалы и цели с тем, чтобы осуществлять свое личностное развитие, особенно в сфере профессионального становления и гражданственности.

Существует множество различных определений термина «ценность», предлагавшихся в философии, психологии, этике и социологии. На наш взгляд, наиболее полным является следующее:

Ценность – это совокупность идей, представлений и соответствующих им социально-психологических образований (установок, стереотипов, переживаний), определяющих целеполагание, выбор средств и методов деятельности, степень последовательности их реализации и применение в текущей практике.

Ценностные ориентации – понятие, выражающее положительную или отрицательную значимость для индивида предметов или явлений социальной действительности.

В науке существуют три различные концепции относительно сущности ценностей. Первая из них – функциональная, которая рассматривает данную категорию как способность предметов и явлений окружающего мира обслуживать потребности людей и по своей сути сближается с понятием благо.

Вторая концепция – оценочная, где ценности представлены как идеал, стремления, отношение субъекта к объекту и является результатом сознательного оценочного выбора жизненно важных предметов и объектов. Поэтому ценностные ориентации – явление не столько индивидуально-психологическое, сколько социальное. На этом основывается социально-психологический феномен ценностных ориентаций.

Необходимо указать, что ценностные ориентации выступают как система установок, которые регулируют поведение личности в каждом конкретном случае. И являются лишь компонентом более сложной структуры отношений личности к условиям ее существования и деятельности (В.А.Ядов и др.), что это не самооценочные отношения личности, а психологический механизм формирования этих отношений.

Третья концепция – сигнификативный подход, который показывает, что в соответствующих условиях реальная (личная) ценность общественных норм может иметь для человека различное ценностное значение. Дифференциация объектов по их ценностному значению внутри определенной группы ценностей является характерной чертой психологического аспекта изучения предпочтений личности.

Анализ проблемы ценностей показал, что в современной психологии ведутся исследования различных сторон данного феномена: структура ценностных ориентаций (С.С.Бубнова), проблема выбора ценностей (А.А.Волочков, Е.Г.Ермоленко), различные аспекты ориентации молодежи (Ж.Т.Уталиева, Е.А.Скриптунова, А.А.Морозов), кросскультурная психология (Н.М.Лебедева, В.М.Бызова).

Большой акцент на психологическом содержании ценностных ориентаций сделан в исследованиях А.Г.Здравомыслова, В.А.Ядова, которые рассматривали их как установку личности на определенные материальные и духовные культуры общества. Ценностные установки, являясь важным компонентом структуры личности, обобщают весь жизненный опыт, накопленный в процессе индивидуального развития, определяют поведение и отношение к окружающему миру.

Существуют и другие классификации ценностей. Для изучения ценностных факторов молодежи обратимся к классификации, предложенной В.В. Сибиревым, по мнению исследователя, каждое ценностное суждение фиксирует лишь конкретные аспекты соответствующих макроценностей, наблюдаемых в поведении индивидов. В.В. Сибирев говорит о четырех основных подгруппах индивидуальных целеустановок: традиционная, альтруистическая, гедонистическая и самореализации. Конкретный состав принадлежности к той или иной группе первичных принципов, отношение к которым выявлялось в процессе исследования, следующий:

1) традиционные: хорошо зарабатывать, получать много денег (деньги); создать семью (семья); иметь авторитет у других (авторитет); выполнять свои обязанности (ответственность);

2) альтруистические: служить другим людям, даже в чем-то отказывая себе самим (общественное благо); помогать социально незащищенным (помощь нуждающимся);

3) гедонистические: не отказываться от жизненных удовольствий (жизненные удовольствия); наслаждаться радостями жизни (радости жизни);

4) самореализации: быть хозяином своей жизни (хозяин жизни); реализовать себя, не плыть по течению (самореализация); быть независимым от других (независимость); найти смысл жизни;

В настоящее время ценностные ориентации молодежи можно охарактеризовать следующим образом: молодые люди стремятся к самореализации, при этом альтруизм не в моде. Забота о благе людей, помощь слабым отошли на задний план, превалирует забота о себе.

Ценностные ориентации, по мнению Н. Г. Кириенко, представляют избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, систему его убеждений, предпочтений, выраженную в поведении.

Самым распространенным основанием для классификации ценностей обычно называют характер видов деятельности человека. По

этому основанию различают ценности материальные, социально-политические и духовные. К материальным ценностям обычно относят различные материальные блага, для удовлетворения непосредственных потребностей человека в средствах для жизни. К социально-политическим ценностям относят наиболее динамичные и изменчивые элементы системы общественных ценностей. Это такие ценности как семья, государство, права человека и т.д. Духовные ценности представлены в виде человеческих знаний, принципов мировоззрения, философских концепций, нравственных норм и политических учений, то есть всего того, что может быть связано с различными способами духовного постижения мира.

Другим основанием классификации ценностей является степень их общности и универсальности. По этому основанию различают ценности общечеловеческие, национальные, классово-корпоративные, государственные, коллективные и индивидуальные. И различие этих ценностей определяется особенностями тех интересов, на удовлетворение которых они направлены.

Основываясь на предложенной классификации, раскроем направленность и потребность в ценностях (благах) материальной культуры и в ценностях (смыслах) духовной культуры молодежи в контексте соответствия или несоответствия традиционного и инновационного.

На наш взгляд, следует выделить следующие группы ценностей:

1. Принципы жизни, отвергнутые временем и его субъектами: коммунизм как социальный идеал, коллективизм, предполагающий доминирование общественной собственности;

2. Ценности, испытывающие существенную трансформацию под влиянием новых реальностей, такие как милосердие и благотворительность, общественная польза и социальная справедливость;

3. Вновь возрождаемые общецивилизованные ценности: приоритет индивидуального начала, свобода предпринимательства и связанные с ними нравственные нормы – порядочность, достоинства личности с одной стороны, и с другой – индивидуализм, прагматизм;

По данным проведенного исследования А. Маратовой ценности можно условно разделить на две группы: ценности благосостояния и прочие ценности.

Под ценностями понимаются те, которые являются необходимым условием для поддержания физической и умственной активности индивидов. В эту группу входят благополучие, богатство, мастерство

(квалификация, карьера), просвещенность. Благополучие означает здоровье и безопасность индивидов; богатство – услуги и различные материальные блага; мастерство – приобретенный профессионализм в некоторой практической деятельности, опыт работы, карьера; просвещенность – знания и информационный потенциал индивида, а также его культурные связи.

Прочие ценности выражаются в действиях индивидов. Наиболее значимыми из прочих ценностей необходимо считать власть, уважение, моральные ценности и аффективность. Самой значимой из этих ценностей является власть, так как обладание ею дает возможность приобретать любые другие ценности. Уважение – это ценность, включающая статус, престиж, славу и репутацию. Моральные ценности включают в себя доброту, великодушие, справедливость и другие моральные качества. Аффективность – это ценности, включающие, прежде всего любовь и дружбу.

Потребность студентов в определении своего места в системе общественных отношений, стремление к самоутверждению, самоорганизации, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируются происходящими сейчас процессами развития общества. С другой – жестко сталкиваются, во-первых, с отсутствием понимания, уважения, со стороны взрослого общества, которое не подчеркивает, не фиксирует, не обозначает самостоятельность растущего человека, во-вторых, с отсутствием условий для реального участия студентов в жизни казахстанского общества. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и к искусственной задержке личностного развития молодых людей, лишая их возможности занять активную социальную позицию, интенсифицируя потребительскую психологию.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

А. В. Абдулаева (Караганда), В. В. Козлов (Ярославль)

Изучая психологические детерминанты адаптации студентов к условиям обучения в вузе, хочется обратить внимание на их эмоционально-личностное отношение к обучению, на эмоциональную связь с учебой.

Следует отметить, что неоднократно предпринимались попытки выделить основные, «фундаментальные» эмоции. В частности, принято выделять следующие эмоции:

Радость – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность.

Гнев – эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности.

Страх – отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о реальной или воображаемой опасности.

Эмоции и чувства опосредуются системой ценностных установок конкретного человека. Особую форму переживания представляют собой высшие чувства, в которых заключено все богатство подлинно человеческих отношений.

Однако эмоциональное состояние индивида, прежде всего, является реакцией на позитивный или негативный характер взаимодействия со средой и отражает происходящие в процессе адаптации изменения, которые можно отследить как минимум, на трёх уровнях: эмоциональном, когнитивном и поведенческом. Детальный анализ происходящих изменений должен фиксировать не только динамику общего эмоционального состояния человека, но и степень его информированности о ситуации, а также характер активности, направленной на её преобразование.

Наше исследование проводилось на базе Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова. Выборку составили студенты 1, 2, 3, 4, естественно-научного и гуманитарного циклов, обучающиеся по кредитной и линейной технологиям обучения. В общей сложности на всех этапах в исследовании приняли участие 400 человек.

С помощью методики «Графические выражения эмоции студентами, обучающимися разным специальностям» О.Г.Оглоблиной мы изучали как студенты вербализуют свои представления, связанные с эмоциональным отношением к учебе и что включают в графическую презентацию эмоций. Визуализация как форма ментальной репрезентации эмоциональной ситуации обусловлена как семантически (представлением об объектах – образах окружающего мира), так и опытом собственных переживаний. Мы стремились выявить устойчивый образный ряд графических репрезентаций эмоций,

который может служить общей основой при восприятии и оценке связи эмоций студентов и обучения.

Для анализа были выбраны представления о четырех базовых эмоциях: радости, печали, страхе, гнев. Всем испытуемым предлагалось графически на бумаге выразить четыре указанных выше эмоциональных состояния. Перечень эмоций предъявлялся каждому реципиенту индивидуально на листе бумаги в разном порядке. Лист разделен на четыре равные части. На выполнение каждого рисунка выделяется 10 мин. Испытуемые сами выбирали, какими карандашами, выполнять рисунок, и могли использовать все возможные цвета либо один цвет, исходя из собственного желания и настроения. Предлагалось нарисовать все перечисленные эмоции и отметить, какие из них студенты связывают с обучением в вузе.

Мы стремились выявить устойчивый образный ряд графических репрезентаций эмоций, который бы показал нам каковым является отношение студентов к своей учебе и к университету в целом. Так как нам важно было выявить не личностные особенности студентов, а эмоциональное отношение к учебе, мы посчитали достаточным осуществить интерпретацию рисунков по содержанию.

Основной процент составили рисунки, изображающие эмоции в виде символов лицевой и жестовой экспрессии: улыбки, лица с различным выражением, фигуры с поднятыми руками, торчащие волосы и т.д. Таким образом изображались все четыре эмоции – страх, гнев, печаль, радость.

Были рисунки с образной символикой. Это символические элементы, коррелирующие с данной эмоцией. Здесь радость часто изображалась в виде солнца, цветка, страх – в виде черепа, смерти с косой, непроходимого леса, гнев – в виде разряда молнии, печаль – в виде дождя, свечи, дороги, осени. В образах-символах закрепляется и усиливается наиболее значимое, общее в восприятии исходного явления, нивелируется все индивидуальное.

Присутствовали изображения лично значимых ситуаций и предметов, вызывающих эмоции. Радость – отдых на море, мыльные пузыри, найденная монетка и т.д. Гнев – руки, сжимающие решетку, разлетающиеся камни, молни и т.д. Печаль – дерево без листьев, плачущее дерево, падающие камешки, дождь и т.д. Что касается лично значимых изображений, имеющих отношение к учебе, то тут изображались – зачетка с плохими оценками, дверь с надписью «Тихо! Идет экзамен!»

Немалое число абстрактных изображений эмоций. Для выражения радости использовались линии и спирали, направленные вверх, в разные стороны, штриховые композиции с включением округлых форм. Страх изображали различными штрихами, острыми углами, черными и

красными квадратами. Печаль ассоциировалась с округлыми линиями, округлыми телами.

Причины, указывающие на выбор той или иной эмоции, связанной с обучением были следующие: страх перед экзаменом, страх перед будущим (выбор профессии), радость от успехов учебы, радость от окончания учебы. Из перечисленных положительной является только радость от успехов в учебе. Из 400 исследуемых студентов соотнесли свои эмоции с темой учебы 62 человека, что составляет 15,5% от общего количества. Остальные 84,5% студентов можно считать нейтрально относящимися к учебе и университету в целом.

Нами рассмотрены выборы эмоций, выражающих отношение к учебе, по каждому курсу отдельно. В данном исследовании печаль означает – проблемы с учебой, плохие отметки; радость – успехи в учебе; страх – перед будущим (окончание университета и выбор профессии), перед экзаменами; гнев – сам процесс учебы. Где 100 студентов каждого курса принимаем за 100%.

Среди студентов 1 курса печаль не выбрана, радость выбрал 1 студент, страх выбрали 5 человек гнев – 0 выборов. Среди студентов 2 курса печаль выбрал один человек, радость выбрали 5 человек, страх выбрали 12 человек, гнев выбрали 2 человека. Среди студентов 3 курса печаль - 1 выбор, радость – 2 выбора, страх – 18 выборов, гнев – 2 выбора. Среди студентов 4 курса печаль выбрали – 3 человека, радость – 4 человека, 7 человек, 0 человек. Данные в процентном соотношении отображены в таблице 1.

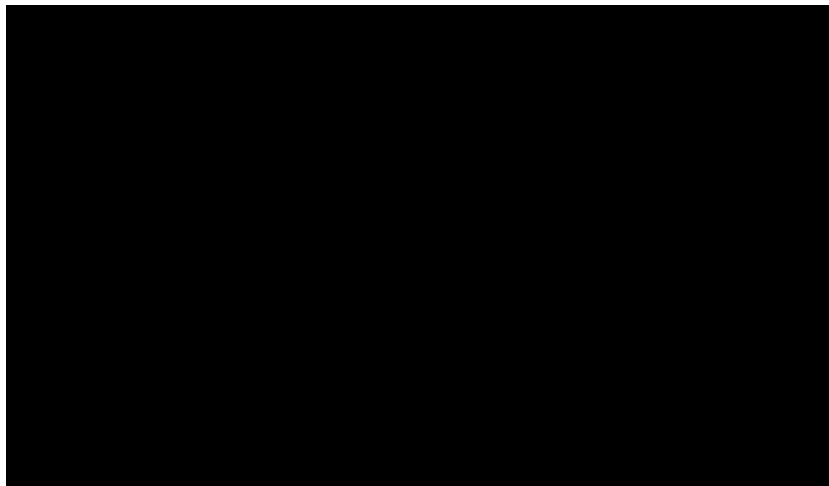
Таким образом, мы видим, что больше всего студенты для отображения своего эмоционального отношения к учебе выбирают страх. На втором месте стоит радость. И основные показатели по выборам дает 3 курс. По нашему предположению это связано с прохождением практики, заключительным этапом написания курсовой работы и предстоящей дипломной работой.

Таблица 1.

Графическое изображение эмоций.

Курс обучения	Печаль	Радость	Страх	Гнев
1	0%	1 %	5%	0%
2	1%	5%	12%	2%
3	1%	2%	18%	2%
4	3%	4%	7%	0%

Общее количество выборов студентов всех четырех курсов мы



наглядно показали на рисунке 1.

Рисунок 1. Общие показатели эмоциональных выборов студентов.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что студенческая молодежь почти не имеет эмоциональной связи с университетом, относится нейтрально к учебе. Либо уж если учеба и вызывает эмоции, то преимущественно страх. Мы считаем, что этот вопрос заслуживает рассмотрения в связи с адаптацией студентов к условиям обучения в вузе.

СТРУКТУРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МИРА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ Е. А. Абросимова (Челябинск)

При исследовании того, как человек переживает мир, консультантам полезно иметь опорную структуру, позволяющую изучать подробно все возможные критерии реальности клиента. Вместо использования диагностических схем, типологизирующих людей, экзистенциальный подход предлагает структуру, которая описывает основные измерения человеческого существования. Это своеобразная «карта», позволяющая клиенту понять, где он находится в данный момент своей жизни, «карта», позволяющая терапевту

«путешествовать» по жизненному пространству своего клиента, помогать ему осваивать новые территории.

Экзистенциальное измерение традиционно описывает три составляющие жизненного мира любого человека: физическое, социальное и личностное измерения, называемые немецкими терминами *Umwelt*, *Mitwelt*, *Eigenwelt* (Л. Бинсвангер, М. Босс). М. Бубер, П. Тиллих говорят также о некотором четвертом измерении человеческой жизни, *Uberwelt*, духовном измерении, пронизывающем все три предыдущие измерения [1,2,3].

Из всех четырех измерений физический мир – *Umwelt* – является наиболее фундаментальным. Каждый человек осознает свое присутствие в мире на физическом уровне, и большинство проблем клиентов предъявляются ими именно с этого уровня человеческой жизни. Физическое измерение – это не только наше телесное существование, это весь физический мир, с которым соприкасается человек – его дом, его одежда, его вещи, его болезни и т.д. Все мы, по выражению М. Хайдеггера, «вброшены» в окружающую фактическую, физическую среду, но каждый человек воспринимает эту свою «вброшенность» уникальным, присущим только ему, способом. Отношение к физическому миру является субъективным и зачастую базовым для определения насущных проблем и трудностей человека. Исследование особого физического пространства жизни клиента дает представление о том, есть ли у клиента особые трудности в обращении со своим физическим существованием, или он достаточно «укоренен» в своем физическом мире. Затруднения в этой области имеют свои последствия, распространяющиеся на все другие измерения существования, так как физический мир является основой личного бытия и гармония на этом уровне необходима для гармонии на всех других [3].

Mitwelt, социальное измерение – это наше отношение к другим людям, которые живут вместе с нами в мире. Оно представляет собой нашу вложенность в общественную сферу, где культурные нормы, социальные договоренности и межличностные связи оказывают влияние на наше поведение и опыт. Социальная сфера является неотъемлемой частью человеческого существования, ее нельзя игнорировать в консультировании. Консультант должен поощрять прояснение клиентом социальных данностей его мира. В этом измерении, как и в любом другом, существуют свои «полярности», требующие пристального анализа, такие как доминирование и подчинение, принятие и отвержение, любовь и ненависть, сходство и различие. Также, как и в других измерениях, цель состоит в том, чтобы

подробно исследовать все эти дуальные пары, быть бдительным к любому дисбалансу и добиваться рефлексии клиента в тех областях, где явно наблюдается диспропорция или искажается восприятие. Главный конфликт в этом измерении человеческой жизни, по мнению Э. ванн Дерцен, это «конфликт власти», а именно конфликт между доминированием и подчинением. «Люди не удовлетворяются тем, чтобы господствовать в социальной ситуации. Они хотят, чтобы другие, им подчиняющиеся, делали это, исходя из своего собственного свободного выбора, признавая их абсолютное превосходство» [2, с. 107]. Выходов из конфликта власти, по мнению Э. ванн Дерцен, всего четыре: либо господство над другими, либо подчинение другим, либо отказ от контакта с другими людьми, либо позиция сотрудничества. Последняя является наиболее сложной. Часто клиенты, приходящие на психотерапию, «застревают» в одном способе справляться с конфликтом власти и часто ощущают себя «жертвами». Экзистенциальный подход предлагает шире рассмотреть имеющиеся возможности решать данный конфликт, и, в конечном итоге, признать для себя существующий парадокс человеческой жизни – конфликт между альтруизмом и эгоизмом.

Личное измерение – *Eigenwelt* – подразумевает наше отношение к самим себе, которое порождается рефлексией. Это наш собственный мир и он может включать в себя наше отношение к вещам, животным или людям, ощущаемым нами как часть самих себя. Также, как и с другими измерениями, целью исследования личного мира клиента является достижение способности клиента понимать парадоксы, которые ему предоставляет личный мир. В первую очередь требуется анализ тех аспектов личного мира клиента, которые он воспринимает как свои ценные качества. Как клиент воспринимает себя как уникальную личность? Что является главным в клиенте, что он ощущает в себе как самое важное качество? Затем исследование погружается в анализ новых и скрытых аспектов этих личностных качеств.

Личное измерение – это также мир близких, интимных отношений с другим человеческим существом и главная дуальная пара, нуждающаяся здесь в исследовании – это пара «слияние – независимость». Экзистенциальный подход основывается на философии М. Бубера, который полагал, что нет возможности действительно стать «Мы», не будучи при этом «Я». То есть для установления близких, интимных отношений, нужно прежде всего, стать отдельным, нашедшим свой уникальный жизненный мир, существом [1].

Духовное измерение – *Überwelt* – подразумевает наше отношение к верованиям, идеалам, ценностям и принципам, согласно которым мы живем. Духовное измерение – стержень всей психотерапевтической работы, поскольку оно отражает истинные убеждения, ценности, смыслы и взгляды человека на собственную жизнь и на жизнь вообще. Клиенты зачастую не осознают это измерение, в особенности, если они отказались ранее от религиозной веры. Экзистенциальная традиция возвращает человека к переживанию духовных, высших ценностей и считает, что открытие своих идеалов – большая награда для личности. Когда люди открывают для себя свою внутреннюю соединенность с чем-то большим, чем они сами, чем-то идеальным, что поднимает их над повседневностью жизни, в них пробуждается новая витальность и мотивация, способные поддержать в решении жизненных проблем. Потому что, как писал Ницше, человек, который знает «для чего» жить, может вынести почти любое «как».

На каждом измерении мы вступаем в конфронтацию с рядом вероятностей, возможностей и удобных случаев, а также с рядом ограничений и испытаний. С точки зрения физического измерения является важным уделить внимание тому способу, которым клиенты воплощают или не воплощают свои обязательства по отношению к миру, управляют или не управляют своим собственным физическим существованием.

На социальном измерении нам необходимо выяснить, есть ли у клиентов тенденция подходить к другим, пытаясь доминировать, подчиняться или вообще избегать отношений с другими людьми. Консультант может помочь в изменении соперничающей модели в отношениях с другими на сотрудничающую модель. Преодоление конфликтов на социальном уровне требует способности проникать в суть различий между отношениями Я-Ты и отношениями Я-Оно. На личном измерении понимание сильных и слабых сторон своей личности, возможно, приведет клиента к осознанию того, что каждая позитивная характеристика имеет свой негативный компонент и обратное тоже является верным.

На духовном уровне идеалы и ценности могут быть обнаружены впервые или раскрыты более широко. Это может привести к полному изменению перспективы и в свете этих изменений трудности клиента могут быть по-новому рассмотрены и проинтерпретированы. Может понадобиться достаточно смелости для распознавания того, ради чего человек хочет жить, а возможно, ради чего он готов и умереть. Энтузиазм и энергия, появляющиеся всякий раз, когда человек осознает собственные цели и смыслы, позволяют преодолеть апатию и

имеющиеся жизненные проблемы. Построение своей жизни на основе понимания глубинных ценностей и смыслов своего существования изменяет фокус внимания и дает возможность новых встреч с жизнью на всех измерениях.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ И ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ

**З. Ж. Айджанова, М.Г. Ишенгельдиева
(Усть-Каменогорск)**

Психологическая служба образования

□ Цель – обеспечение психологического здоровья детей через содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей.

□ Средство – создание благоприятных психологических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенных в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности.

Психологическая служба образования

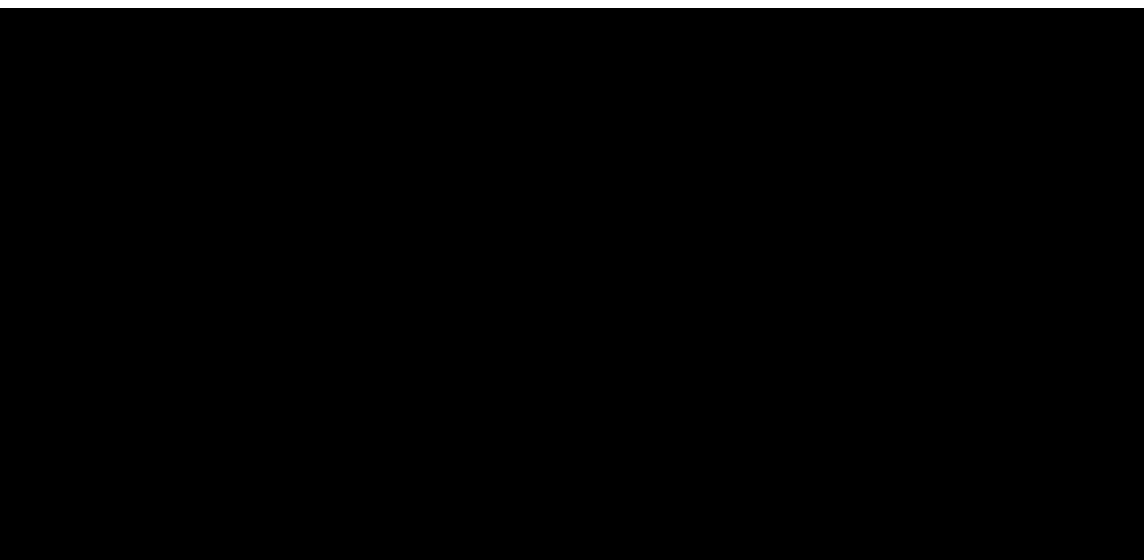
- Научный аспект
- Прикладной аспект
- Практический аспект
- Организационный аспект

Система работы психологической службы

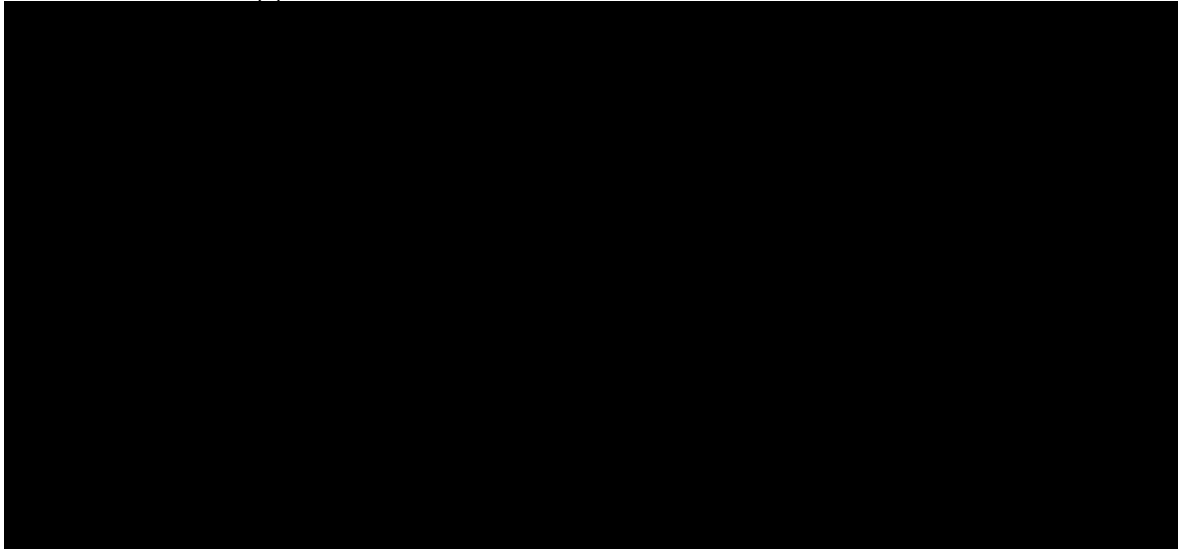
Аспект работы психологической службы	Содержание работы
Научный	проведение научных исследований практических проблем психологии образования, методическое и теоретическое обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования
Прикладной	психологическое обеспечение всего процесса

	обучения и воспитания, включая анализ и разработку психологических оснований учебных программ, учебников, дидактических и методических материалов, подготовку кадров и пр.
Практический	непосредственная работа психологов в образовательных учреждениях
Организационный	создание структуры психологической службы

Распределение рабочего времени школьных психологов



УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ ПСИХОЛОГОВ



Школьные проблемы в контексте психологической службы

Проблема	Роль психологической службы в ее решении
Подготовка к ПГК	Тренинги: когнитивный, поведенческий. Мониторинг ресурсов. Тайм-менеджмент.
Профориентация	Профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный подбор, диагностика
Девиантные и особые дети	Семейное консультирование (вне школы), коррекционные работы (вне школы).
Отсутствие мотивации к учебной деятельности	Диагностика мотивационной системы, мотивационный тренинг

Мероприятия, обеспечивающие интеграцию в настоящий момент:

- Система тематических ежегодных семинаров для психологов города
- Система мастерских, баллинтовских групп для выпускников
- Подготовка и издание методических пособий по запросу психологов
- День встречи выпускников «Психологический марафон»
- Студенческий день психолога
- Практика профориентационного консультирования и диагностики для старшеклассников по запросу школ
- Дополнительная рабочая сила в период усиленной диагностики
- Научное сопровождение ряда образовательных проектов

Интегративные направления развития психологической службы (программа минимум)

- Профориентационный проект «Школа взрослой жизни» - диагностика и консультирование в выборе жизненного пути
- Мониторинг школьных условий для развития – экспертиза образовательной среды учреждения
- Единая система повышения квалификации для психологов
- Единая система разработки нормативно-методической документации
- Научное сопровождение деятельности психологической службы

Единый центр психологического обеспечения и помощи субъектам образования

- Городской мониторинг образовательных сред
- Научное сопровождение работы образовательного учреждения
- Консультирование и психотерапия для детей и подростков
- Экспертное консультирование субъектов образовательного процесса
- Разработка программ, технологий по запросу
- Тренинговая работа
- Сопровождение особого развития
- Сопровождение работы с детьми с отклонениями в развитии
- Сопровождение работы с девиантными детьми
- Клубная деятельность для подростков

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС
УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ
(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКА «БТА»)
О.Х. Аймаганбетова, Р.А. Романкова (Алматы)**

Осуществление радикальных социально-экономических и политических реформ в современном Казахстане свидетельствует о том, что «человеческое измерение» превратилось в один из наиболее важных ресурсов развития отечественных организаций независимо от типа решаемых задач, места в общественном разделении труда, формы собственности и уровня развития.

В связи с этим особую актуальность приобрела проблема управления персоналом.

Управление персоналом в новых условиях представляет собой процесс воздействия организации на ее сотрудников с помощью специальных методов, направленных на достижение определенных целей организации.

Именно поэтому успешные организации Казахстана начинают использовать системы управления персоналом, построенные на принципах, стимулирующие гибкость, скорость, изобретательность.

В связи с этим, организации в Казахстане испытывают новейшие методы и технологии управления персоналом такие как: Ассесмент-центр и структурированное интервью.

Целью нашего исследования явилось изучение влияния современных методов и технологий на процесс управления персоналом и внедрения их в организацию.

При этом мы исходили из предположения, что если управление персоналом организации будет обусловлено использованием современных методов и технологий, то оно обеспечит гармоничное развитие персонала по таким компетенциям, как: – мотивация на успех, коммуникативность, стрессоустойчивость.

Объектом исследования выступил персонал АО «БТА» банка.

В качестве основных методик для определения уровня выбранных компетенций использовались: «Мотивация к успеху» методика Т.Элсера, «Опросник В.Ф. Ряховского» и «Тест на стрессоустойчивость»).

Основной технологией, примененной в исследовании, являлась технология - Ассесмент-Центр.

Экспериментальное исследование было проведено в три этапа: первый этап исследования - октябрь 2010 года, в период которого была проведена диагностика уровня развития компетенций: коммуникативности, стрессоустойчивости, мотивация к успеху.

Второй этап исследования – декабрь 2011 года, проведение в банке технологии «Ассесмент-Центр».

Третий этап экспериментального исследования был проведен в марте 2011 года. Его целью была - повторная диагностика уровня развития: коммуникативности, стрессоустойчивости, мотивации к успеху персонала, обработка, сравнение и интерпретация полученных данных.

В исследовании приняло участие 30 работников банка (12-мужчин, 18-женщин).

1. Этап исследования.

Анализ полученных результатов по определению степени выраженности компетенций работников показал степень выраженности мотивации к успеху у персонала «БТА» банка в среднем значении показал результат: (13,93), который интерпретируется как: средний уровень мотивации.

Анализ полученных результатов по определению степени выраженности коммуникабельности (Опросник Ряховского) работников банка показал результат: (18,5) в среднем значении.

По тесту на стрессоустойчивость было получено среднее значение персонала, которая составила: (26,73).

2. Этап исследования.

После обработки и интерпретации, полученных по трем методикам данных, и выявления существующих проблем в развитии необходимых качеств у персонала «БТА» банка, мы перешли к разработке дальнейшей программы совершенствования управления персоналом данной организации.

Для реализации этой задачи была применена - технология Ассесмент-Центр.

После проведения и подведения итогов деловых игр, кейса и самопрезентации с персоналом «БТА» банка, а также обсуждения результатов с руководством организации, были даны рекомендации каждому из участников.

3. Этап исследования.

Третий этап экспериментального исследования (март 2011 года) - посвящен повторной диагностике уровня развития у персонала «БТА» банка компетенций с целью определения динамики их развития.

На данном этапе экспериментального исследования, исходя из полученных данных первого этапа исследования и второго этапа исследования, мы провели повторную диагностику уровня развития необходимых качеств.

Повторная диагностика уровня развития у персонала «БТА» банка: коммуникативности, стрессоустойчивости и мотивации на успех показала, что после проведенной программы совершенствования управления - уровень исследуемых качеств и ориентаций значительно повысился. (см. Рис.1).

Коммуникативность по среднему значению составила: (16, 83), уровень понизился, а это говорит о том, что компетенция стала ближе к идеальной категории. (см. Рис. 2).



Рисунок 1



Рисунок 2

Показатель стрессоустойчивости по среднему значению составила: (15,9), существенно понизилось среднее значение, что говорит о том что уровень стрессоустойчивости увеличился.(см. Рис.3).



Рисунок 3

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование современных методов и технологий оказывает большое влияние на процесс управления персоналом, способствует развитию важных компетенций.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ

О.Х. Аймаганбетова, А.Д. Тастанбекова (Алматы)

Современный Казахстан является мультикультурным и многоконфессиональным государством. Несмотря на то, что основная часть населения республики представлена мусульманами и христианами, здесь всегда мирно сосуществовали и другие религиозные направления и движения. Однако в последние годы с развитием многочисленных радикальных исламских движений («Хизбут Тахрир», «Исламская партия восточного Туркестана», и «Исламский джихад» др.), различных сект ваххабитского направления с проявлениями террористической направленности, проблема религиозной толерантности, с одной стороны, и религиозной нетерпимости - с другой стороны, приобретают в Казахстане особую актуальность. Эта тема приобрела особое звучание в связи с произошедшими в 2011 и в 2012 годах терактами, которые привели к возрастанию религиозной напряженности.

В связи с этим нами было проведено эмпирическое исследование религиозных ориентаций.

В качестве выборки были выбраны студенты 2-4 курсов юридического факультета и факультета философии и политологии Казахского Национального Университета имени Аль-Фараби. Выбор данной социальной группы обусловлен тем, что сегодня молодежь является наиболее активной, мобильной и динамичной частью населения. Она, в отличие старшего поколения, воспитанного в условиях господства советского атеизма, проявляет больший интерес к религии.

Наше исследование включало 3 методики: «Методику 20 определений М.Куна и Т. Макпартленда», которая была нами модифицирована с целью проведения экспресс - диагностики, «Анкету религиозных ориентаций» И.М. Богдановской и «Шкалу религиозной ориентации» Г.Олпорта, Д.Росса.

Исследование показало, что из 60-ти испытуемых религиозная идентичность актуальна только для 4 студентов (1 студент-юрист и 3 студента-психолога), причем она была выражена словами «мусульманка», «мусульманин» и «верующий».

По результатам исследования были выявлены религиозные предпочтения студентов (см.Рис. 1).

Исходя из анализа полученных данных наглядно видно, что преобладающим вероисповеданием является ислам, что обусловлено этнической составляющей выборки: 75% казахов. Далее по процентным соотношениям стоят «другие» вероисповедания, под которыми испытуемые отмечали буддизм, иудаизм и др. Также в эту категорию были отнесены такие ответы как «Верю в Бога, но не отношу себя

определенной религии», «Мировую», «Никакую». То есть, можно заключить, что не все испытуемые (24 %) стремятся отнести себя к определенной религии, для них важна вера сама по себе.

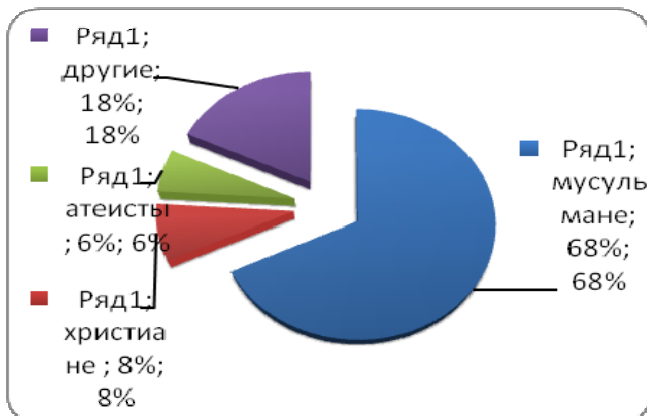


Рис. 1. Процентное соотношение религиозных предпочтений студентов

Одним из вопросов анкеты было «Верующих сегодня становится больше, как бы Вы оценили это явление?». Данные по этому вопросу представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Отношение испытуемых к росту числа верующих в стране

Полученные ответы показали, что, по мнению большинства испытуемых, рост числа верующих обусловлен поиском идеала и заполнением духовной пустоты. На втором месте по числу выбранных ответов был отмечен пункт - «теперь так принято». Под пунктом

«другое» испытуемые отмечали, что рост числа верующих есть «мода среди молодежи».

Ответы на следующий вопрос анкеты «Считаете ли Вы себя верующим человеком?» отражены на рисунке 3.

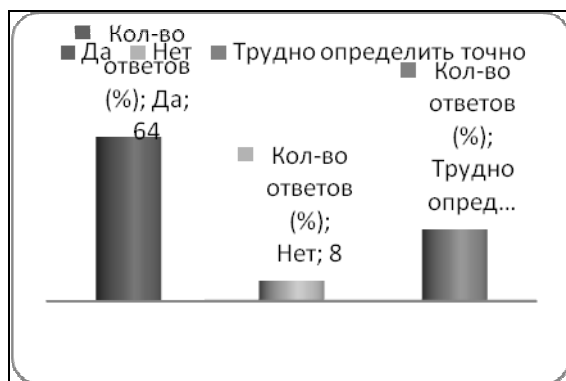


Рис. 3. Самоидентификация веры

Как видим, большинство испытуемых относят себя к верующим, но некоторые из них (28%) при этом не относят себя к определенной религии.

По результатам последней методики «шкала религиозной ориентации» мы обнаружили следующие выраженности религиозности (рисунок 4):

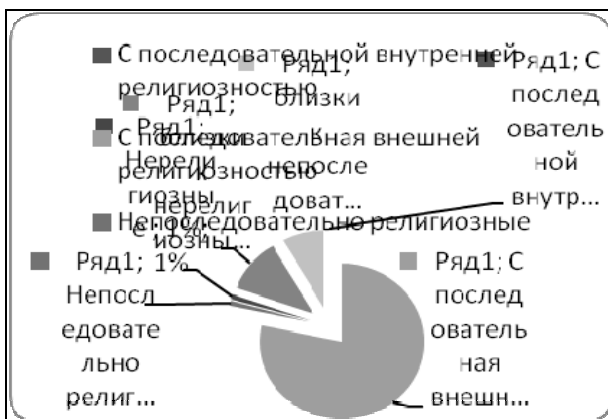


Рис.4. Выраженность религиозной ориентации

Как видно из рисунка 4, у большинства испытуемых проявлена последовательная внешняя религиозность, нежели последовательная

внутренняя религиозность, т.е. для большей части казахстанской студенческой молодежи (79%) религиозность проявлена с чисто внешней стороны.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило, что проблема определения религиозной идентичности у молодежи в постсоветском Казахстане является особенно актуальной на сегодняшний день.

ПРОЕКТ «ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ «ОТКРЫТЫЙ ПУТЬ»

В.В. Андреев, Б.В. Бойчук, В.В. Глазунов (Новосибирск)

Мир изменяется и открывается, растут скорости, изменяются потребности, приоритеты, ценности Людей. Социальная среда стремительно двигается в сторону духовности, восстановления национальных традиций и растет тяга к познанию мирового сакрального опыта. Многим приходит осознание, что кроме материальных доходов пришло время развивать и накапливать нематериальные внутренние ресурсы. Все больше людей задаются вопросом поиска своего Пути.

В Мире накоплено огромное количество знаний и мудрости, которые призваны помочь каждому желающему человеку повысить личную силу, увеличить внутреннюю гармонию, обрести физическое и духовное здоровье, а также ответить на его вопросы и решить его персональные задачи, в том числе найти свой Путь.

Центр развития личности «Открытый путь» (ЦРЛ) - это особое пространство для привлечения, продвижения и открытия доступа Потребителям к современным духовным знаниям и практикам, научно обоснованным технологиям и другим знаниям о человеке.

Миссия и цели проекта. Создать пространство для привлечения различных Мировых духовных знаний и технологий.

Оценка и внедрение полезных техник различных школ для выбора методов развития, подходящих Потребителям Проекта.

Предоставить широкому кругу потребителей возможности здорового образа жизни, пробудить интерес к духовным знаниям, создать возможность выбора своего Духовного пути, обучиться, достичь гармонии и совершенства, улучшить качество жизни, своевременно и эффективно решать проблемы в повседневной жизни, семье, бизнесе путем:

- оздоровления и духовного роста личности;

- повышения потенциала и личной силы;
- избавления от стрессов и гармонизации жизни;
- избавления от вредных стереотипов и привычек.

Создать Наблюдательный Совет из признанных научных, практических, высоко квалифицированных Авторитетов для рецензирования практик, школ и технологий с целью исключения попадания в Проект профанических, античеловечных и шарлатанских направлений.

Потребители проекта.

- мужчины, женщины и дети без ограничения возраста для релаксации, сохранения и укрепления здоровья, проведения личного свободного времени в кругу близких себе по духу.

- тренеры, специалисты и люди, ищущие свой Духовный путь, желающие повысить свою компетенцию, личную эффективность на тренингах у ведущих профессионалов страны и мира.

- бизнесмены, персонал компаний на тренингах по повышению эффективности предприятий (индивидуально и коллективно).

- люди, которым необходимо решение жизненных кризисов, проблем, снять стресс, пообщаться в «своем» кругу.

- практикующие тренеры различных направлений, люди, идущие по Пути, для систематических индивидуальных и групповых занятий в медитационных залах и помещениях экстремальных нагрузок.

- преподаватели, научные работники и специалисты для проведения исследований, научно-практических конференций, мастер-классов, практических занятий со студентами ВУЗОВ.

Общая площадь здания – 1660 кв. метров, в семи этажах.

Распределение видов практик по этажам выполнено по принципу от приятного время препровождения в оздоровительных SPA-процедурах на первых трех этажах, через телесные практики с элементами духовных на четвертом, пятом этажах к духовным практикам с экстремальными телесными воздействиями на 6 этаже и медитационным – на седьмом.

Реализация проекта предусматривается в два этапа:

На первом этапе в эксплуатацию будут введены 4 этажа. При этом, идея вертикальной интеграции будет реализована путем размещения телесных и духовных практик на четвертом этаже.

Реализация второго этапа 5, 6 и 7 этажи будет запущена после набора опыта эксплуатации 4 этажей (ориентировочно через год).

Краткое поэтажное описание Проекта:

1 этаж. Зона SPA. Травяная баня, хамам, инфракрасная сауна, души, ванночки для ног, бассейн с гидромассажной зоной и зона отдыха с подогреваемыми лежаками и сиденьями. Кроме того, в отдельной зоне расположена соляная комната и кедровая бочка. Предполагает одновременное пребывание нескольких групп посетителей и самостоятельное использование парных и водных аттракционов. Релакс, оздоровление, антистресс.

2 этаж. Приемная, консультативная и коммерческая зона, кафе, книжно- сувенирная лавка, чайная комната, консультационные кабинеты (астролог, психолог, диетолог, фэншуй и тп).

Прием, распределение, консультирование гостей. Оплата, знакомство с программами Центра, реклама. Продажа фитопродукции, книг, сопутствующих товаров. Чаепитие, встречи и переговоры....

3 этаж. SPA Wellness зона, Аюрведа. 2 индивидуальных СПА, паро, фито сауна, кабинет аюрведы, процедурные и массажные кабинеты. Очищение, оздоровительные процедуры.

4 этаж. Духовных и телесных практик:

- паркетный зал (йога, боевые искусства, танцы...);
- зона духовных практик с интенсивными нагрузками (сауна, купели с водой максимальной контрастности, офуры с камнями и опилками, фито бочка, массаж ...).

Учредители и организаторы проекта «Открытый путь» открыты для предложений и замечаний и будут глубоко признательны за критику проекта и участие. E-mail: bogdan55@inbox.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ЗАДАЧА ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Антоновский (Тверь)

Психологическая служба образования (школьная психологическая служба) создается и реализуется как единая система в масштабах любой административной единицы: города, области, региона. Каждое звено этой системы имеет свои четко определенные функции. Гарантией эффективности деятельности психологической службы служит последовательное и четкое профессиональное взаимодействие всех подразделений [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Психологическая служба образования в настоящее время – интегральное явление, представляющее собой единство четырех его

составляющих, или аспектов — научного, прикладного, практического и организационного (управленческого). Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Главной целью деятельности психологической службы образования является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста. Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. Вместе с тем в последнее время в рамках психологии труда, педагогической психологии возросло число исследований, посвященных изучению профессионального здоровья учителя. Рассматриваются такие аспекты, как защитно-совладающее поведение, механизмы эмоционально-волевой регуляции профессиональной деятельности, особенности развития синдрома эмоционального выгорания, психологические факторы мотивации и стимулирования труда педагога, развитие профессиональных рисков, изменений и деформаций в динамике педагогической деятельности и т.д. Конечно, вышеперечисленные вопросы не могут рассматриваться изолированно друг от друга. Нельзя не согласиться с точкой зрения Г.С. Никифорова, который отмечает, что специалист, обладающий необходимыми профессионально важными качествами и требуемой квалификацией, все равно останется потенциально опасным в смысле профессиональной надежности, если в его физическом или психическом здоровье не все благополучно [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Под таким углом профессиональное здоровье учителя выходит на первый план в контексте повышения эффективности педагогического труда и удовлетворенности жизнью в целом.

Вместе с тем в контексте психологического сопровождения здоровья педагога пока существуют определенные сложности: недостаточная укомплектованность кадрами в школах (школьный психолог, социальный работник); разобщенность в деятельности специалистов, отсутствие ясной системы взаимодействия; слабая оснащенность школьной психологической службы современными стандартными, валидными и надежными психодиагностическими методиками; отсутствие методических разработок (рекомендаций), обеспечивающих эффективное взаимодействие психолога с педагогом в образовательном учреждении; недостаточное обеспечение школы научно-методической и практико-ориентированной психологической литературой и т.д. В связи с этим была разработана технология взаимодействия участников психокоррекционной и

психопрофилактической работы в школе (с участием педагогов, школьных психологов, врачей-психиатров, клинических психологов, специалистов тренинг-центра) в виде многоуровневой системы взаимодействия. Технология включает следующие, рассматриваемые далее, блоки.

Диагностический блок предполагает следующие действия: 1) учет школьным психологом данных психического здоровья, включающих в себя результаты применения биографического метода; 2) группировка педагогов по группам здоровья с учетом результатов диагностики, наличия возможных расстройств; 3) определение направления психокоррекционных и психопрофилактических усилий, конкретизация взаимодействий участников психокоррекционной и психопрофилактической работы в системах отношений основных сфер жизнедеятельности педагога.

Информационный блок предполагает получение информации об учителе, сведения индивидуально-психологического и социального характера, полученных от администрации школы, социальных работников, клинических психологов, врача-психиатра, учащихся, родителей. Обязательно участие директоров и завучей школ. Именно их активное участие способствует лучшему пониманию между всеми субъектами психокоррекционного процесса, а также в определенной мере обеспечивает внедрение новых форм работы психологической практики.

Практический блок подразумевает под собой взаимодействие с кафедрой психологии и тренинг-центром университета; включает в себя такие действия, как обмен информацией между данными учреждениями и школьным психологом и, исходя из содержания этой информации, получение школьным психологом специальной поддержки: создание, разработка программ по необходимым тематикам; проведение научно-практических семинаров в школах или на базе университета; разработка и проведение, с привлечением необходимых специалистов, социально-психологического тренинга и т.д.

Что касается блока узких специалистов (клинический психолог, психотерапевт, врач-психиатр), то они осуществляют психокоррекционную работу посредством наблюдения, исследования и диагностики глубины различных нарушений у педагогов, выясняя причины и виды изменений, деформаций, возникающих у учителей в процессе их профессиональной деятельности, одновременно выявляя те или иные особенности личности. Необходимо подчеркнуть, что еще в 20-х гг. XX века педологи (современные школьные психологи)

старались работать в одном русле со школьными врачами, отвечая каждый за свой участок деятельности. Врач рассматривался как «оздоровитель», т.е. следил за физическим состоянием детей и педагогов, а педолог – как «рационализатор» школьной жизни, т.е. отвечал за общее психическое развитие детей и организацию всей работы в школе [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**: 113-114].

В рамках проведения исследования, посвященному изучению психического здоровья педагога, был осуществлен первый опыт внедрения в практику деятельности школ вышеописанной модели. В исследовании приняли участие 145 учителей 9-ти общеобразовательных школ г. Твери. Акцент в исследовании был сделан на защитном и совладающем поведении как факторе профессионального здоровья учителей. После проведения констатирующего эксперимента закономерным шагом явился формирующий эксперимент, направленный на формирование конструктивных стратегий совладания в профессиональной деятельности.

Результатом проведенной работы можно считать следующее:

1) Первый опыт внедрения указанной модели показывает ее перспективность и медико-социальную значимость. При проведении в рамках данного исследования социально-психологического тренинга среди учителей, направленного на формирование конструктивных стратегий совладания в профессиональной деятельности, были зафиксированы позитивные изменения. По 25 исследуемым параметрам, включающих показатели по механизмам психологических защит, стратегиям совладания, алекситимии, невротизации, интернальности в различных сферах жизни педагога были получены на достоверно высоком уровне значимости ($p < 0,05$; $p < 0,01$) положительные изменения по 10 показателям, что составляет примерно 40% от всех исследуемых личностных характеристик.

2) При применении данной модели взаимодействия участников психокоррекционного процесса впервые был осуществлен контакт различных специалистов в рамках единой схемы взаимодействия между ними.

3) Профессионально здорового педагога (с учетом результатов проведенного исследования) возможно определить, исходя из следующих критериев:

а) Высокий уровень функционирования активных стратегий совладания («положительная переоценка», «планирование решения проблемы», «конфронтационный копинг», «поиск социальной поддержки»).

b) Активное использование зрелых (онтогенетически) механизмов психологических защит («интеллектуализация», «компенсация»).

c) Гибкость при выборе защиты или стратегии совладания, т.е. неакцентированность ведущего способа разрешения ситуаций, что способствует эффективности защитно-совладающего поведения.

d) Готовность к осознанию собственных чувств и последующему их выражению с другими участниками педагогического процесса.

e) Разнообразный репертуар взаимосвязей показателей защитно-совладающего поведения в структуре личности педагога (вне зависимости от педагогического стажа).

f) Низкая степень напряженности защитных механизмов.

g) Низкий уровень невротизации.

Такую систему полипрофессионального взаимодействия в школе осуществляет школьный психолог, являясь координатором между различными специалистами (специалисты университета и тренинг-центра, врачи-психиатры, клинические психологи) и консультантом по возникающим вопросам. При этом «история» каждого конкретного учителя интегрируется на компьютерном программно-информационном уровне.

Благодаря подобной скоординированной деятельности администрации школы, педагогического, медико-психологического коллектива, родителей, работников тренинг-центра и университета четко вырисовывается схема взаимодействия, направленная, в общем итоге, на повышение профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ, уменьшение дезадаптивных проявлений в их профессиональной деятельности, повышение эффективности выполняемой работы. Реализация подобного междисциплинарного взаимодействия должна вестись с обязательной опорой на Центр психологической службы образования в регионе – головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах, и специалистов всех психологических служб. Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах. Создание подобного Центра в Тверском регионе – одна из перспективных задач образовательной практики.

В последние годы специалисты начали уделять внимание вопросам взаимодействия образования и здравоохранения. Проблема укрепления профессионального здоровья, обеспечение условия полноценного развития личности педагога, повышения эффективности

педагогического труда начинают рассматриваться как общие и связанные между собой. О налаженной совместной деятельности пока говорить рано, но важен сам факт такого движения, осознание его необходимости, а также первые шаги по оптимизации взаимодействия участников данного процесса. Одним из условий, позволяющим предупредить «синдром эмоционального сгорания», является включение в систему психологического сопровождения инновационной деятельности педагогов программ по саморазвитию их личностного и творческого потенциала, целью которых является оказание помощи учителям в преодолении барьеров и затруднений, с которыми они встречаются в процессе их повседневного педагогического труда. Предполагается, что это должно проводиться не как краткосрочные курсы, а как продуманная система корпоративного педагогического образования в целом [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ПОДБОРА И РАССТАНОВКИ КАДРОВ

И. Г. Артемьева (Ярославль)

В настоящее время современная наука и практика признала, что основным ресурсом в эффективном функционировании предприятий, компаний, организаций является человек, именно поэтому решение разнообразных проблем организаций завязано на решении проблем, связанных с персоналом, в том числе решении вопросов процесса подбора и расстановки кадров в компании.

Формирование целостной системы поиска и отбора персонала имеет свою историю. Период становления системы подбора и расстановки кадров можно условно разделить на три основных этапа: донаучный; классический; современный [2].

Донаучный этап описывается с периода формирования рабовладельческих государств на Древнем Востоке (4-5 тысяч лет назад). Когда, например, в Египте существовала школа чиновников, готовившая элитную касту государственных служащих, в которую существовал целенаправленный отбор по разным критериям. Как отмечает А.И.Кравченко, к началу нашей эры сформировалась сильная школа отбора в Древнем Китае. Конфуций и его приемники создали философию подбора чиновников и представителей знатных сословий. Основой подбора чиновника на службу стала не принадлежность к богатому и знатному роду, а личные заслуги, качество ума и интеллект.

Наивысшие достижения донаучного этапа приходятся на период рассвета Древней Греции, когда профессионализм ремесленников, мореплавателей, воинов достиг невиданных высот. Поэтому требования к профотбору резко ужесточились и усложнились. Этому в значительной мере способствовали труды древнегреческих мыслителей (Аристотель, Платон и т.д.), которые впервые в истории сделали попытку систематизации критериев и качеств, необходимых для того или иного рода деятельности. Результатом донаучного периода является формирование отдельных элементов, частей системы поиска и отбора кадров [2].

Классический этап формирования целостной системы поиска и отбора персонала описывается с XVIII - XIX веков, с начала индустриальной революции, стимулировавшей развитие европейского капитализма. Основными характеристиками этого этапа можно считать замену малопроизводительного ручного труда на механизацию производства, что повлекло за собой изменения условий работы, общественных форм разделения труда и т.д. Возник новый тип служащего, новый формат руководителя. Эти изменения повлекли за собой рост разрыва между рабочими и собственниками, хозяевами. Возникла острая необходимость в отдельной структуре организации, которая могла бы стать связующим звеном между противоборствующими сторонами.

К концу XIX - началу XX века крупные предприятия в своей структуре имели специальные кадровые службы, но научной основы ее функционирования не было. [2].

Первыми обосновали проблему отбора кадров американский ученый Ф. Парсонс и немецкий психолог Г. Мюнстерберг. Они работали в русле молодой науки психотехники, целью которой является практическое применение психологии к задачам предприятия [5].

Американский теоретик организации Ф.У.Тейлор к 20-м годам прошлого века кардинально изменил видение системы поиска и подбора персонала. Создание научной организации труда (НОТ) позволило создать специальную систему поиска и подбора персонала на основе научно установленных признаков, а также оценке деятельности руководителя соответственно занимаемой должности. Во многих американских компаниях были созданы отделы, целями которых были привлечение рабочей силы, отбор, начальная установка, выдвижение, воспитание и обучение, здоровье рабочих, техника безопасности и санитарии, улучшение быта, методы изучения персонала и т.д. [3].

Одним из ключевых исследований классического этапа формирования целостной системы поиска и подбора персонала является глобальный опрос руководителей фирм, проведенный в начале 1920-х годов в Германии. Целью опроса являлось выявление критериев детального описания конкретных профессий. На основании большого количества ответов на вопросы со стороны представителей различных профессий удалось создать ряд «профессиональных психогрэм», которые являлись составной частью профессиограмм, и включали в себя полное описание профессии, ее общественное значение, детальное описание рабочего места, условий труда и задач работника [5]. В настоящее время профессиограммы используются для разработки должностных инструкций, которые помогают при составлении списка требований, предъявляемых к кандидату в процессе подбора и отбора персонала.

В России классический этап формирования целостной системы поиска и отбора персонала связан с открытием психотехники. В начале XX века И.И. Рихтер, Н.А. Мельников, В.А. Рождественский и др. занимались разработкой требований к различным профессиям и способов измерения требуемых характеристик. Считалось, что идея подбора работ более гуманна, чем идея отбора людей по принципу профпригодности [3].

Современный этап формирования целостной системы поиска и подбора персонала связан с переломным моментом в работе кадровых служб, т.е. с переносом опыта подбора кадров из промышленности во все сферы экономики (конец 1950-х гг. XX в.). Возникла «теория качеств» (Г. Олпорт, К. Бирд, С. Джиб и др.) представители этой теории шли по пути поиска необходимых для лидера личностных качеств, таких как «энергичность», «воля», «решительность», «оперативность» и т.д. В разных исследованиях фигурировало множество качеств, необходимых, с точки зрения исследователей, для успешного выполнения управленческих функций к примеру, американский исследователь О. Тид составил следующий перечень наиболее существенных качеств лидера: физическая и эмоциональная выносливость; понимание назначения организации и направления ее деятельности; энтузиазм; дружелюбие, приязнь и расположение других; порядочность [8].

«Теория качеств» представляла собой первую попытку решения проблемы индивидуального различия людей в целях их подбора для управляющей работы. Она носила утопический характер и не могла служить основой в процессе профессионального подбора управляющих. Несмотря на это, теория послужила отправным толчком

для создания последующих, гораздо более эффективных, систем поиска и подбора персонала, которые сегодня успешно используются в мировом бизнесе [6].

В 1960-х гг. XX века в России начался новый виток развития систем подбора персонала. Этот процесс связан с появлением и ростом заводской (прикладной) социологии и психологии. Расцвет прикладной социологии и психологии труда приходится на 70-80-е годы XX века, под подбором кадров понималось - «организованные субъектом социалистического управления плановый набор, выдвижение, ротация, расстановка и уход хозяйственных кадров» [1].

Разрабатывались принципы подбора кадров:

- принцип подбора по политическим и деловым качествам;
- принцип сочетания «старых» и «молодых», «своих» и «чужих» кадров;
- неременный принцип партийности и др. [7].

Основными особенностями деятельности поиска и подбора персонала являлись, во-первых, приоритет подбора кадров из числа «своих» работников, во-вторых, пренебрежение психологическими методами при подборе и ограничение лишь формальными способами сбора данных о кандидате (анкеты, автобиографии, рекомендации). Достаточно сложно было учитывать соответствие работника новому коллективу, организационной культуре предприятия: нельзя было официально отказать сотруднику в выдвижении на том основании, что он «не подходит» организации. Поэтому этот фактор старались «укрыть» соответствующими формальными правилами, доводами [4].

К концу 80-х годов XX века, в связи с глобальным реформированием российского общества, заводские службы стали исчезать. Их функции в области подбора персонала перешли к новым отделам кадров и рекрутинговым агентствам. В 90-х годах XX века в России стала доступна западная бизнес-литература, пришли иностранные компании, открывающие производство в России, система управления персоналом, в том числе и по подбору и подбору кадров, стала пересматриваться [2].

Сегодня многие российские компании успешно используют западные технологии в области управления человеческими ресурсами, хотя, к сожалению, многие еще не поняли, насколько важно адаптировать западные модели к условиям российской действительности при использовании психологических методов для отбора и подбора кандидатов.

КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ КОМПАНИИ

И. Г. Артемьева (Ярославль)

Интерес к эффективному управлению человеческими ресурсами компании всегда актуален. Коучинг – особый вид деятельности, позволяющий компании формировать командоориентированность, создавать видение, как необходимое условие эффективного взаимодействия в компании, организовывать активное сотрудничество между отделами и т.д., т.е. управлять персоналом. Коучингом сегодня активно пользуются многие организации. Спрос на него растет с каждым днем. Однако, ситуация в каждой отдельно взятой компании отлична от других и требует особого подхода.

В последнее время в современных организациях все больше возрастает потребность в решении задач, связанных с повышением профессионально-личностной компетентности руководителей и менеджеров высшего звена управления. В некоторых организациях HR-служба приняла на себя функцию коучинга руководителей по вопросам управления персоналом, но раскрытие потенциала руководителя и максимальное повышение эффективности его труда – связано в целом с развитием личности, что предусматривает обращение к специалисту-коучу. Работа коуча в группе (с группой) или индивидуально с руководителем предприятия позволяет быстро и, главное, эффективно добиваться требуемых результатов.

Коучинг – современная, хорошо продуманная и проверенная на практике технология построения личной стратегии успеха и достижения целей. Эта методика прекрасно зарекомендовала себя не только в спорте и бизнесе, но также успешно практикуется в остальных областях жизни, в частности, в области управления компанией. Определение вектора движения руководителя к цели, расстановка приоритетов, построение алгоритма действий и создание поддерживающей среды и мотивации – это и есть стратегия успешных личностей, организаций.

По одной из версий, коучинг зародился в 80-х годах прошлого столетия. Ключевыми фигурами этого процесса стали: Томас Леонард — основатель персонального коучинга, основатель Университета коучей, основатель Международной Федерации Коучей, Международной ассоциации сертифицированных коучей и проекта

CoachVille.com, Тимоти Голлвей — автор концепции внутренней игры, лежащей в основе коучинга и Джон Уитмор — основатель корпоративного бизнес-направления и менеджмента в коучинге.

Для обозначения той работы, которую Т. Леонард проводил со своими клиентами, он использовал спортивный термин «коучинг» (англ. coaching), что можно перевести как «тренировка, репетиторство, подготовка». Коучинг возник на стыке психологии, менеджмента, философии, логики и жизненного опыта. Это процесс, направленный на достижение целей в различных областях жизни и деятельности. Одним из эквивалентов, выражающих идею коучинга, является «совместное достижение» или «развивающее консультирование».

По другой версии, разделяемой многими учеными-практиками, коучинг возник из «ниоткуда». Такой поход к планированию и осуществлению положительных изменений не был абсолютно новым. Многие из тех, кто знакомится с коучингом и его возможностями фактически использовали его в той или иной степени в своей жизни. И все же, основная заслуга Голлвея, Леонарда и Уитмора в том, что они осознали необходимость личностной поддержки профессиональной деятельности, после чего идеи коучинга обрели более совершенную форму.

По определению, коучинг — это технология для раскрытия потенциала человека. Однако это больше, чем технология, это способ мышления. Основная задача коучинга — не научить чему-либо, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности человек смог сам находить и получать необходимые знания. В коучинге, в том числе в рамках целей организации, сотрудник сам формулирует свои цели и критерии достижения, стратегии и шаги, сопоставляя их с целями организации.

Как видим, коучинг является довольно объемным понятием. Употребление этого термина требует как пояснения контекста определения, так и научного подхода к его изучению.

Можно условно выделить некоторые виды коучинга для организации:

- 1) индивидуальный коучинг, проводимый сторонним консультантом, как правило, для менеджеров и руководящих лиц;
- 2) управленческий (руководящий) коучинг, как управление сотрудниками со стороны руководства, ориентированное на развитие организации, повышение эффективности исполнителей;
- 3) групповой коучинг, направленный на группу лиц без строгих функциональных взаимосвязей;

4) коучинг для отдельно взятого проекта, например, формирование новой группы;

5) системный коучинг, аналогичен групповому, но проводится с лицами, между которыми существуют прочные системные связи (коучинг организационного развития, корпоративный) с целью упорядочить взаимодействие, вовремя прояснить острые моменты, учитывать интересы организации в целом и иметь свою специфику на каждой иерархической ступеньке.

Коучинг применим ко всем сотрудникам компании, но особенно коучинг является необходимым для четырех управленческих групп:

– Руководители высшего звена управления. Несут на себе груз ответственности, вынуждены сталкиваться с огромными технологическими переменами, с ускоряющимися бизнес - циклами, с жесткой конкуренцией и возникновением новых рынков. В результате руководители могут испытывать напряжение и одиночество. Многие руководители уже осознали свою потребность в общении с особым человеком, которому они могли бы доверить свои идеи, задачи, которые они себе ставят, и трудности, с которыми сталкиваются.

– Успешные сотрудники (проектные менеджеры, «восходящие звезды»). Это люди, которые хорошо справились с порученным заданием. Они достигли всего, чего могли достичь на данный момент и теперь им необходимо сделать что-то новое, что определит их дальнейшую карьеру и жизнь.

– Менеджеры. Компании, которые стараются всегда быстро реагировать на изменения, чтобы оставаться конкурентоспособными, часто сталкиваются с тем, что упускают «момент» из-за проблем, с которыми сталкивается их собственный менеджерский состав. Это могут быть: недостаточная продуктивность, негибкость, недостаточная самоосознанность, проблемы во взаимоотношениях с сотрудниками или недостаток необходимых навыков. Такие менеджеры находятся в кризисной ситуации, и зачастую это самые талантливые сотрудники компаний, люди с потрясающими возможностями, обладатели бесценных знаний и огромного корпоративного опыта.

– Работники, которым необходимы новые навыки. Для этой группы эффективным окажется как внешний, так и внутренний коуч, работающий в этой же организации, который уже прошел эту ступень обучения и понимает требования данной компании. В большинстве случаев таким коучем становится непосредственный начальник, обучившийся коучинг-менеджменту.

Нужно отметить, что коучинг заметно отличается от обучения, тренинга или наставничества. Обучение нацелено на сообщение информации или передачу навыков и проверку того, как это было усвоено. Тренинг начинается с обучения и завершается практическим овладением полученной информации. Наставничество имеет место, когда старший и опытный коллега, как правило, давно работающий в организации, берет работника «под свое крыло». Наставничество более директивно, чем коучинг. Коучинг также предполагает быстрое обучение «без отрыва от работы», но он существенно улучшает межличностные взаимоотношения в коллективе, формирует гибкость и адаптивность, как отдельных сотрудников, так и коллектива в целом к изменениям в организации, за счет фокусирования на целях и потребностях сотрудника. Основу хорошего коучинга составляет так называемое «воспитание тяги к развитию» и чувства ответственности. Чувство ответственности — ключевая концепция или цель коучинга. В отличие от других видов обучения, коучинг предполагает разрушение многих стереотипов в сознании и формирование новых привычек, что в свою очередь часто вызывает психологическое сопротивление личности.

Различают коучинг внешний – когда приглашают специалиста со стороны и внутренний – когда коучем является сотрудник данной организации. Коучинг бывает индивидуальным, когда в качестве клиента выступает один сотрудник и групповым, где в качестве клиента выступает группа работников организации.

С содержательной стороны коучинг в организации состоит из нескольких этапов. Начинается сотрудничество с установочной сессии. На этом мероприятии происходит знакомство ведущего коуча с управляющим звеном. Определяются цели и стратегии развития компании, сроки исполнения конкретных командных и индивидуальных задач, обсуждаются промежуточные результаты и пр. Если руководитель точно знает, что необходимо компании, коуч поможет выявить способы реализации этих планов. Затем проводится цикл регулярных общекомандных сессий, поэтапно ведущий коуча к намеченным целям.

Суть коучинга - это открытые вопросы, которые ставит коуч участникам сессий. Эти вопросы фокусируют внимание команды на тех или иных аспектах деятельности. При этом ответы участники находят сами, черпают из своих внутренних ресурсов, таким образом, определяя поле деятельности. Продолжительность одной сессии от 45 минут до 1 часа. Продолжительность сотрудничества не ограничивается какими-либо сроками. В среднем работа продолжается

в течение трех-шести месяцев, поскольку именно этот срок необходим для видимого результата, для того чтобы разбудить скрытые возможности сотрудников. После этого руководитель решает, сможет ли команда в дальнейшем сама строить планы и успешно их реализовывать, или продолжить работу с коучем.

Отметим, что в коучинговом процессе сотрудник фокусируется на навыках, необходимых для успеха и повышения собственных результатов. После того как сотрудник выбрал тему сессии, коуч наблюдает, спрашивает и слушает, помогая проанализировать концепции и принципы, помогающие раскрыть возможности и спланировать действия. В результате у сотрудника появляется ясность относительно наиболее эффективных путей достижения желаемого. Решения обычно находятся из скрытых ресурсов человека, коучи верят и находят подтверждения уникальности и высокого потенциала их клиентов, в их творчество и находчивость. Карьерный коуч обеспечивает поддержку, для развития уже имеющихся у сотрудника ресурсов, способностей и творческих сил. Он усиливает осознание собственных возможностей, что ведет к более продуктивным жизненным выборам. Коучинг фокусируется на том, что с человеком происходит на данный момент и что можно сделать для достижения желаемого будущего, а не на его прошлом. Результативность в коучинге достигается вследствие того, что человек делает выбор и действует при поддержке коуча, благодаря способностям коуча и специальным коучиновым методикам. Коучи специально обучаются для того, чтобы грамотно слушать, наблюдать и эффективно использовать методики в соответствии с потребностями конкретного клиента.

Процесс коучинга может быть представлен в виде модели, которая включает четыре стадии.

Первой стадией является анализ ситуации и сбор необходимой информации. Коучинг может начинаться только тогда, когда сотрудник приходит к осознанию насущной потребности в улучшении своей профессиональной деятельности. Наилучшим путем осознания необходимости обучения является анализ текущей деятельности и производительности и сравнение полученных данных с тем уровнем, по направлению к которому человек хотел бы двигаться.

Вторая стадия посвящается планированию системы ответственности. Обучение и развитие будут эффективными только тогда, когда ученик принимает на себя ответственность за результат, а процесс коучинга планируется. Составляется план развития сотрудника, включающий в себя постановку целей коучинга, методов и

сроков их достижения. Эти цели должны быть конкретными, измеримыми и достижимыми.

Третьей стадией является реализация плана развития сотрудника путем применения определенной техники коучинга.

На четвертой стадии происходит оценка результативности достижения целей развития сотрудника, в результате которых подводятся итоги процесса коучинга.

Наиболее известными техниками коучинга основывающимися на психологии личности являются техника 3-Д, техника GROW и ABC-техника.

Техника 3-Д нацелена на максимально быструю концентрацию на потенциальных решениях, которые сотрудник может осознать и за реализацию которых он может взять на себя ответственность. Суть техники состоит в том, что в начале определяется проблема, требующая решения. Затем выявляются три аспекта проблемы связанные с сложившейся ситуацией, включенными в нее людьми и данным сотрудником. Далее определяются варианты решения указанных аспектов проблемы и, наконец, сотрудник и коуч концентрируются на практической реализации оптимального варианта решения проблемы.

Техника GROW берет начало в практике спортивных тренеров. Эта техника опирается на грамотное использование вопросов и соблюдение последовательности действий. Прежде всего, вопросы направлены на конкретизацию цели (Goal), которую сотрудник стремится достичь в ходе коучинга, затем внимание переключается на реальность (Reality) предполагаемых действий. После этого посредством вопросов исследуются практические варианты действий (Options), которые могут быть выбраны для достижения поставленной цели. Наконец фокус внимания смещается на волю (Will) к реализации выбранного оптимального варианта действий.

ABC-техника представляет собой процедуру, при которой коуч последовательно задает вопросы сотруднику, а сотрудник формирует искренние ответы на поставленные вопросы. В результате сотрудник самостоятельно в процессе ответов на вопросы коуча достигает понимания того, как наиболее успешно решить возникшую перед ним проблему. Вопросы, которые задает коуч, группируются в три пакета вопросов, задаваемых сотруднику пошагово. Шаг А предназначен выяснить понимание возникшей ситуации, шаг В должен уточнить, что могло быть лучше в данной ситуации, и, наконец шаг С должен установить понимание, как сделать лучше. ABC-техника может быть эффективно использована и в режиме самокоучинга.

Коучинг - это новый инструмент управления персоналом в организациях, основанный на высвобождении человеческих возможностей для достижения корпоративных целей. основополагающим принципом коучинга является твердая уверенность в том, что все сотрудники обладают большими способностями и потенциалом, чем проявляемые ими в своей повседневной жизни. Коучинг – это процесс, способствующий реализации развития сотрудника и, следовательно, повышению компетентности и совершенствованию профессиональных навыков обучающегося. Коучинг позволяет раскрыть потенциал личности для максимизации собственной производительности и эффективности труда.

В нашей стране коучинг только получает развитие, и в настоящее время зарекомендовал себя как наиболее экономически выгодный способ улучшения производительности сотрудников организации.

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СНИЖЕНИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Е. С. Асмаковец , С. П. Мельничкин (Омск)

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ

(Проект № 12-06-005848а)

Род деятельности социального работника оказывает негативное воздействие на его личность, способствует возникновению профессиональных деформаций. Профессиональные деформации личности социального работника представляют собой процесс и результат изменения сущностных (интегральных) характеристик личности профессионала, которые ведут к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального общения, образа профессии и себя в ней, упрощая как саму личность, так и ту среду, которую она организует вокруг себя. В связи с этим актуализируется проблема специально организуемой работы по профилактике и коррекции профессиональной деформации личности данной категории специалистов (Е.С. Асмаковец, С.П. Мельничкин, 2010).

Процесс формирования профессиональных деформаций специалиста можно представить следующим образом: в профессиональной деятельности есть (или появился) некий фактор, если этот фактор является для сотрудника стресс-фактором, т.е.

вызывает стресс, то, как следствие, у человека начинает формироваться профессиональная деформация. В данном случае мы говорим о дистрессе, вызывающем отрицательный эффект, проявляющийся в физических, эмоциональных и поведенческих признаках (Г. Селье, 1979).

Исследователями выделен целый ряд факторов, способствующих возникновению профессиональных деформаций специалиста, это - стресс-факторы (стрессоры). Но важно отметить, что главной причиной возникновения любого стресса являются внутренние личностные (субъективные) факторы, предрасполагающие к его возникновению и усиливающие воздействие стресс-факторов.

Для противостояния стрессам специалист должен обладать стрессоустойчивостью, под которой понимается способность человека благодаря совокупности личностных качеств противостоять вредоносным воздействиям стрессовых факторов. Чем выше стрессоустойчивость, тем здоровее и работоспособнее человек, тем ниже риск развития профессиональных деформаций. Поэтому для профилактики профессиональных деформаций необходимо создание системы мероприятий, повышающих стрессоустойчивость специалистов. В частности, разработка программ, направленных на снижение воздействия стресс-факторов в профессиональной деятельности социальных работников как средства профилактики и коррекции их профессиональных деформаций.

Эффективность таких программ во многом обуславливается их адресностью, для чего необходимо выявить уровень стрессоустойчивости, стресс-факторы, оказывающие воздействие на социальных работников, личностные качества, способствующие повышению стрессоустойчивости и взаимосвязь между этими характеристиками конкретной группы специалистов, что и стало целью нашего исследования. Исследование проводилось на базе шести центров социального обслуживания населения г.Омска. Выборку составили 259 социальных работников, обслуживающих лиц пожилого возраста на дому.

Для выявления уровня стрессоустойчивости и личностных качеств, способствующих повышению устойчивости к стрессам, мы использовали методику «Шкала организационного стресса» Мак-Лина (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2005), для выявления стресс-факторов, оказывающих воздействие на социальных работников, - методику «Стрессоры» (В.А. Розанова, 2000).

Анализ полученных результатов показал, что 61% социальных работников, принимавших участие в исследовании, составляют сотрудники с низким уровнем стрессоустойчивости, 30% - составляют

социальные работники со средним уровнем и только 9% - составляют социальные работники с высоким уровнем устойчивости к организационному стрессу. Таким образом, более половины социальных работников обладают низким уровнем устойчивости к стрессам, возникающим в процессе выполнения своей профессиональной деятельности, что не может не способствовать формированию профессиональных деформаций личности данной категории специалистов.

Среди стресс-факторов, оказывающих влияние на социальных работников, нами выявлены – конфликты, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности, физические, моральные и т.д. перегрузки, сама сфера деятельности и напряжённость в отношениях с руководством. В большей степени социальные работники подвергаются воздействию стрессора «напряженные отношения с руководством» - 54,4% выборки; 47,13% опрошенных – воздействию перегрузок, для 40,1% социальных работников сама профессиональная деятельность, ее специфика является стрессором, для 30,1% - конфликты, которые возникают в процессе общения с клиентами, коллегами, руководством, представителями различных организаций и т.д., т.е. конфликты, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Применение коэффициента корреляции (по Пирсону) позволило нам выявить взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и степенью подверженности стрессорам: «конфликты» ($r_{кр}=0,290^{**}$, при $p \leq 0,01$), «перегрузка» ($r_{кр}=0,360^{***}$, при $p \leq 0,001$), «сфера деятельности» ($r_{кр}=0,320^{**}$, при $p \leq 0,001$), «перегрузка» ($r_{кр}=0,258^{**}$, при $p \leq 0,01$), напряжённость в отношениях с руководством ($r_{кр}=0,295^{**}$, при $p \leq 0,01$). При чем выявлена взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и подверженностью различным стрессорам ($r_{кр} = 0,436^{***}$, при $p \leq 0,001$), т.е. социальные работники с низким уровнем устойчивости к стрессам, подвергаются воздействию большего количества стрессоров.

В тоже время, устойчивость к стрессам зависит от уровня развития личностных качеств: способность к самопознанию, широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность и производительность. Чем выше уровень развития данных личностных характеристик, тем выше уровень стрессоустойчивости.

Применение коэффициента корреляции (по Пирсону) позволило нам выявить взаимосвязь между уровнем развития данных личностных качеств и степенью подверженности стресс-факторам:

- между способностью к самопознанию и стрессорами: «конфликты» ($r_{кр}=0,199^*$, при $p \leq 0,05$), «перегрузка» ($r_{кр}=0,216^*$, при $p \leq 0,05$), «сфера деятельности» ($r_{кр} = 0,204^*$, при $p \leq 0,05$);

- между шириной интересов и стрессором «перегрузка» ($r_{кр}=0,258^{**}$, при $p \leq 0,01$);

- между принятием ценностей других и стрессорами: «перегрузка» ($r_{кр}=0,224^*$, при $p \leq 0,05$), «сфера деятельности» ($r_{кр}=0,248^*$, при $p \leq 0,05$), напряжённость в отношениях с руководством ($r_{кр}=0,264^{**}$, при $p \leq 0,01$);

- между гибкостью поведения и стрессорами: «конфликты» ($r_{кр}=0,290^{**}$, при $p \leq 0,01$), «перегрузка» ($r_{кр}=0,208^*$, при $p \leq 0,05$);

- между активностью и производительностью и стрессором «конфликты» ($r_{кр}=0,214^*$, при $p \leq 0,05$).

Так как высокие показатели личностных качеств соответствуют низкому уровню их развития, то полученные нами положительные корреляции свидетельствуют от обратной зависимости: чем выше уровень развития способности к самопознанию, принятия ценностей других, гибкости поведения, более широкий круг интересов, выше активность и производительность, тем в меньшей степени социальные работники подвергаются воздействию стресс-факторов.

Таким образом, факторами, способствующими снижению стрессоустойчивости социальных работников, повышению подверженности воздействию таких стресс-факторов как: конфликты и перегрузка, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности, сама сфера проф.деятельности и напряжённость в отношениях с руководством, являются личностные качества: неспособность самопознания, узкий круг интересов, непринятие ценностей других, негибкость (ригидность) поведения, низкая активность и продуктивность.

Поэтому программа снижения воздействия стрессоров в профессиональной деятельности социальных работников должна быть направлена на повышение стрессоустойчивости за счет развития этих личностных качеств.

**ИЗМЕНЕНИЯ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ
СПАСАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ
КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАБИЛИТАЦИИ
Р.Р. Бакиров, А.Н. Грязнов (Казань)**

Изучение психологических последствий воздействия экстремальных ситуаций на сотрудников МЧС представляется

актуальной задачей. В современной литературе мало внимания уделяется психологическим последствиям воздействия экстремальных условий труда на сотрудников МЧС. В результате длительного пребывания в экстремальных ситуациях высока вероятность профессиональной деформации сотрудников МЧС, понимаемой как негативное социально-психологическое явление, предстающее в виде разнообразных личностных поведенческих проявлений, оказывающих деструктивное влияние на процесс и результат профессиональной деятельности. Одним из уязвимых звеньев, подверженных профессиональной деформации является уровень притязаний личности и мотивационная структура личности. При этом необходимо отметить, что мотивационная сфера является одной из наиболее важных в работе сотрудников МЧС, а высокий и реалистичный уровень притязаний можно отнести к основным чертами психологического портрета специалиста.

Поэтому в рамках данного исследования мы проанализировали данный аспект с использованием сравнительно-сопоставительного анализа данных, полученных на выборке спасателей, сотрудников ГПС и контрольной группы, которую составили педагоги-психологи. В исследовании мы также рассмотрели динамику отдельных характеристик мотивационной структуры в условиях стационарной реабилитации. Таким образом, наша научная задача состояла в том, чтобы исследовать состояние и динамику мотивационных характеристик сотрудников государственной спасательной службы и спасателей в процессе реабилитации. Объектом исследования послужили сотрудники государственной пожарной службы и спасатели, направленные на прохождение плановой реабилитации в Реабилитационный центр им. Ш.С. Каратая всего 100 человек в возрасте от 27 до 60 лет.

Для исследования уровня притязаний использовался тест-опросник В.К. Гербачевского. Опросник В. К. Гербачевского предназначен для выявления уровней притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. Проблемные ситуации, возникающие в процессе ответов на высказывания опросника, приводят к актуализации потребностей, среди которых выделяются познавательные, социальные, потребности самосознания, повышения самоуважения и т. п. На основе этих потребностей человек оценивает значимость и трудность задания, затраты времени и сил, прогнозируемые оценки развития личностных качеств. По результатам тестирования определяется мотивационная структура личности испытуемого.

Согласно полученным данным у сотрудников МЧС отмечается низкий уровень значимости результатов деятельности и сложности задания в системе «достижение трудных целей». Это значит, что они придают невысокую личностную значимость результатам своей деятельности. Также они предпочитают более легкие задания, то есть в отношении достижения трудных целей уровень притязания у них снижен. Все остальные компоненты соответствуют среднему уровню выраженности.

Сопоставление среднестатистических значений группы сотрудников МЧС и контрольной группы позволяет выявить больше отличий, специфицирующих особенности мотивационной сферы сотрудников ГПС и спасателей. У сотрудников МЧС достоверно более высокий уровень сформированности таких компонентов мотивационной структуры как внутренний мотив ($t=3,56$ при $p<0,001$), мотив избегания ($t=2,4$ при $p<0,01$), состязательный мотив ($t=2,83$ при $p<0,01$), оценка своего потенциала ($t=3,02$ при $p<0,001$), ожидаемый уровень результатов ($t=2,58$ при $p<0,01$) и закономерность результатов ($t=4,07$ при $p<0,001$). Это характеризует сотрудников МЧС следующим образом. У них более сформировано ядро мотивационной структуры личности, что проявляется в увлеченности своим делом, боязни показать низкий результат со всеми вытекающими из этого последствиями (что является закономерным для представителей данной профессии). Также сотрудники МЧС придают большое значение высоким результатам в деятельности своих коллег. Сотрудники МЧС выше представителей контрольной группы оценивают свой потенциал, а также выражают большее понимание собственных возможностей в достижении поставленных целей.

У сотрудников МЧС менее высокие значения таких компонентов мотивационной структуры личности как мотив смены деятельности ($t=5,7$ при $p<0,001$), личностная значимость результатов деятельности ($t=4,07$ при $p<0,001$) и инициативность ($t=2,2$ при $p<0,001$). Сотрудники МЧС менее склонны, чем представители контрольной группы проявлять инициативу и находчивость при решении поставленных задач.

Анализируя специфику мотивационной сферы в зависимости от профессии, отметим, что у спасателей отмечается низкий уровень значимости результатов и сложности задания в системе «достижение трудных целей», в то время как у сотрудников ГПС только низкий уровень сложности задания. При этом у спасателей более высокие показатели ядра мотивационной структуры, в частности, уровень сформированности таких компонентов мотивационной структуры как внутренний мотив, мотив избегания, состязательный мотив. В то время как по прогнозным оценкам деятельности субъекта группы спасателей и сотрудников ГПС имеют одинаково более высокие по сравнению с кон-

трольной группой результаты. У обеих исследуемых групп более низкие значения таких компонентов мотивационной структуры личности как мотив смены деятельности, личностная значимость результатов деятельности; сотрудники ГПС также менее инициативны.

Если в дореабилитационный период у сотрудников МЧС отмечались пониженные показатели группы достижение трудных целей, то после реабилитации они улучшились до среднего уровня выраженности, в частности показатель значимость результатов деятельности, что, учитывая высокое значение человеческого фактора в их профессии, является одним из важнейших и показательных пунктов реабилитации, проводимой в центре имени Каратая. Согласно полученным данным у сотрудников МЧС динамика отмечается по всем практически позициям. Позитивная – по мотиву смены деятельности, значимости результатов, сложности задания, волевому усилию, инициативности. Важно отметить, что по всем показателям, по которым у сотрудников МЧС были достоверно более низкие показатели (мотив смены деятельности, личностная значимость результатов деятельности и инициативность) отмечается после реабилитации положительная динамика, несмотря на то, что критерии оценки достоверности различий ее не обнаруживают.

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что чрезвычайные обстоятельства, которые с течением времени возникают все чаще, создают экстремальные условия для службы подразделений МЧС: ситуации повышенного риска для жизни сотрудников, их физического и психического здоровья.

Таким образом, мы подтвердили предположение, что сотрудники, подверженные влиянию экстремальных условий профессиональной службы, обладают особенностями мотивационной структуры личности по сравнению с представителями остальных профессий, не относящихся к перечню экстремальных.

ПРОБЛЕМЫ, С КОТОРЫМИ СТАЛКИВАЕТСЯ ПСИХОЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ш.Р. Баратов, Д.Ш. Баратова (Бухара)

Зачем нужен психолог в школе? Работа психолога в школе неразрывно связана с образовательным процессом. Для начинающего специалиста школа - хорошая возможность приобрести ценный опыт работы с людьми, с детьми, опыт решения всевозможных психологических проблем. Но школа - это огромный социальный

институт. Психолог работает не только с детьми, а также и с педагогами и родителями. Нередко в школе работают несколько специалистов-психологов (психологическая служба), так как поле деятельности психолога достаточно обширно. Рассмотрим основные методы работы психолога в школе.

Кроме уроков психологии (а такие есть в ряде школ), в компетенцию психолога входят диагностирование и коррекционная работа. Это может быть и диагностика познавательных процессов (память, мышление, внимание), и диагностика эмоциональной сферы ребёнка. При низких показателях диагностических методов, с ребёнком проводят коррекционную работу. Эта работа включает в себя элементы игры и рисуночные методы (в зависимости от возраста ребёнка).

Составление психолого-педагогической характеристики ребёнка, которая раскрывает развитие всех сфер и психических процессов, здоровья. Также характеристика даёт полную картину семейного климата, интересов ребёнка и т.д. Консультирование в школе играет очень важную роль каждый родитель или педагог имеет право обратиться к психологу с проблемой, или просить о помощи относительно ребёнка.

Школа для ребёнка является центром освоения социума. Первый опыт межличностных отношений, усвоения знаний, и много другого - всё это получает ребёнок в школе. Именно здесь необходимо выработать единую линию работы и педагогов, и родителей, и психолога. Только при взаимном принятии решений, при единых целях, школа может претендовать на звание социального института знаний.

Психолог помогает ребёнку усвоить весь этот опыт через освоение поведения, и построение собственной позиции, при которой у ребёнка вырабатывается осознанное восприятие мира. Многие ошибочно считают, что психолог занимается только тестированием, а уроки психологии проходят на уровне факультативных занятий и не представляют ничего ценного для знаний ребёнка. Главной позицией психолога служит создание для детей условий жизненных систем и выбор этих систем. У ребёнка, при слаженной работе психолога и педагогического коллектива, формируются условия для создания личностной позиции (осознание собственного Я, уверенность, собственное мнение). Именно психолог выступает тем организационным звеном между детьми и педагогами, которое необходимо для решения интересов и возможностей школьников.

От успешной работы психолога зависят условия формирования педагогических задач. Психолог может выявить причины неуспеваемости, расторможенности или агрессивности детей. Затем

работа ведется с родителями ученика. Кто лучше может разобраться в поведении детей, как не их родители. Успешное сотрудничество психолога, родителей и учителей школы часто приводит к нужным результатам относительно поведения ребенка.

Бывают ситуации, когда ребёнку необходима помощь более узкого специалиста, чем школьный психолог. Тогда психолог в школе может рекомендовать другого специалиста.

Работа психолога в общеобразовательных школах характеризуется рядом особенностей, среди которых можно выделить следующие:

1) Очень широкий спектр направлений психологической работы при отсутствии четких, устоявшихся алгоритмов ее организации в рамках школы.

2) Специфика работы в школе в значительной степени обусловлена спецификой самой школы. Психолог зачастую воспринимается как учитель непонятно по какому предмету.

3) У большинства учителей, родителей и учеников имеются жесткие и не всегда адекватные стереотипные представления о деятельности психологов.

Учитывая названные особенности, становится понятна актуальность проблемы адаптации молодых психологов к работе в общеобразовательных школах. Выпускники без достаточного опыта работы попадают в условия, где от них требуется делать очень много чего и не очень понятно как и где от них часто ждут совсем не того, к чему они готовились на студенческой скамье.

Фаза адаптации на профессиональном жизненном пути неизбежна по двум основным группам причин. Во-первых, социальные нормы учебного заведения, подготавливающего специалистов, отличны от норм коллектива на месте будущей работы. Во-вторых, требуется привыкание ко многим тонкостям работы, которые, даже если и известны со слов преподавателя, еще не превратились в стойкие навыки. Кроме того, работа психолога, как и педагога, связана с частым возникновением нестандартных ситуаций, что требует постоянных усилий мысли и творческого подхода к делу.

А.Г. Грецов выделяет несколько основных групп проблем, с которыми столкнется любой молодой психолог, начинающий работать в школе:

1. Проблемы собственно профессионального плана, связанные в основном с очень широким спектром психологической работы и необходимостью хорошо ориентироваться в педагогике школы.

2. Организационные проблемы, связанные с организацией своей профессио-нальной деятельности в условиях школы.

3. Проблемы интеграции в педагогический коллектив, взаимодействия и взаимопонимания с учителями и с администрацией.

4. Эмоциональные проблемы, связанные с освоением новой социальной роли.

Рассмотрим эти группы проблем подробнее.

Сложности профессионального плана в значительной степени обусловлены очень широким спектром работы школьных психологов. М.Р. Битянова выделяет следующие основные направления деятельности школьного психолога:

- Прикладная психодиагностика;
- Психокоррекционная и развивающая работа со школьниками;
- Консультирование и психологическое просвещение школьников, их родителей и педагогов;
- Социально-диспетчерская деятельность.

Чтобы успешно справляться с этими направлениями работы, психолог должен хорошо владеть прикладной психодиагностикой, индивидуальным и семейным консультированием, навыками групповой психотерапевтической работы. Все это необходимо знать и уметь применительно к клиентам в возрастном интервале от поступающих в школу шестилеток до учителей и родителей предпенсионного возраста.

Но вся работа школьного психолога еще не сводится к этим основным направлениям. Например, иногда психологи также помогают учителям в проведении психолого-педагогических исследований (требуется хорошее знание научной методологии и математической статистики) и проводят психологические практики для студентов (помимо широкой общепрофессиональной эрудиции, это требует знания методики преподавания психологии в высшей школе). Кроме того, есть еще выступления на семинарах и педсоветах, участие в проведении родительских собраний и т.д.

Понятно, что такой широкий спектр работы доступен далеко не для всех даже вполне состоявшихся психологов. Естественно, даже очень способному молодому специалисту не удастся работать сразу одинаково профессионально на всех названных направлениях. А поскольку контроль деятельности школьных психологов осуществляется обычно не очень глубоко, существует опасность перехода к поверхностному выполнению профессиональных обязанностей. В то же время, при добросовестном отношении к работе она служит мощнейшим стимулом к самообразованию и профессиональному совершенствованию.

Рассмотренный в данной работе круг трудностей, встречающихся на пути психолога-практика, работающего в школе, конечно, не является полным. Лишь отчасти были затронуты такие важные темы как методология деятельности психолога, его роль и задачи в системе образовательной школы, проблемы профессионального плана, организационные, связанные с интеграцией в педагогический коллектив.

СОВРЕМЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЯ **М.М. Бафаев (Бухара)**

XX столетие характеризуется исключительным по своему масштабу развитием производства, новых видов техники, средств связи, широким использованием электроники, автоматике, освоением новых видов транспорта, работающих на сверхзвуковых скоростях, и т.д. Всё это предъявляет огромные требования к психике человека, имеющего дело с современной техникой.

В промышленности, на транспорте, в военном деле все большее значение приобретает учёт так называемого психологического фактора, т.е. возможностей, заключенных в психических познавательных процессах - восприятии, памяти, мышлении, в свойствах личности - особенностях характера, темперамента, скорости реакции и т.п. Итак, в условиях нервно-психической напряженности, вызванной необходимостью принимать ответственные решения в минимально короткие сроки (ситуации, во многом типичные для современной сверхзвуковой авиации, для работы диспетчеров-операторов крупных энергосистем и т.п.), оказывается чрезвычайно существенным наличие некоторых качеств личности, позволяющих осуществлять деятельность без особых ошибок и срывов. Отсутствие же этих качеств ведет к авариям. Изучение психологических возможностей человека в связи с требованиями, предъявляемыми ему сложными видами трудовой деятельности, характеризует важную роль современной психологии. На дальнейшее развитие психологии существенное влияние оказывает компьютерная революция. Ряд функций, считавшихся уникальным достоянием человеческого сознания (функции накопления и переработки информации, управления и контроля), могут выполнять теперь электронные устройства. Использование теоретико-информационных понятий и моделей способствовало внедрению в психологию новых логико-математических методов. Автоматизация и кибернетизация резко повысили заинтересованность в изучении и

эффективном использовании функций, которые не могут быть переданы электронным устройствам, прежде всего - творческих способностей.

Прогресс психологии прямо зависит от потребности общества в психологическом знании и его практической полезности. Сама потребность общества обусловлена уровнем развития сфер науки и культуры, производительных сил, социальной организации.

Человек является органической частью и природы, и общества. Поэтому психология имеет тесные связи с многими науками: социальными, биологическими - со всеми, которые в той или иной степени касаются человека. Современная психология находится на стыке ряда наук. Во всех своих отраслях психология сохраняет свой предмет исследования, свои теоретические принципы, свои пути изучения этого предмета. В центре внимания психологии всегда остаётся человек - главное действующее лицо мирового прогресса. Все науки и отрасли знаний имеют смысл и значение только в связи с тем, что они служат человеку, вооружают его, творятся им, возникают и развиваются как человеческая теория и практика. Так же, как невозможно понять психику и поведение современного человека без глубокого знания его биологических начал, устройства и законов функционирования организма, трудно рассчитывать на их понимание без знания социальных наук, в частности истории.

Применительно к человеку анализ истории есть источник для понимания его современного состояния, в том числе психологии и поведения. Современный человек рождается, живёт и развивается в особой, отличной от природы, искусственно созданной им социальной среде. Практически всё, что окружает его с рождения, - есть творение рук человеческих, начиная от предметов домашнего обихода, одежды и кончая инструментами и средствами, которыми человек пользуется для обучения, воспитания и оказания воздействия на мир. Следовательно, для того, чтобы понять, как появился современный человек со всеми его психологическими качествами, необходимо обратиться к истории человечества, в первую очередь к истории развития материальной и духовной культуры.

Без знания истории общества трудно понять и психологию отношений людей в современном мире. Эти отношения также складывались веками. Философские учения, религиозные верования, обычаи, традиции, ритуалы, многое другое, что характеризует психологию современных народов и наций, есть продукт их длительного исторического развития. Передаваясь из поколения в поколение, достижения человеческой культуры формируют в процессе

их усвоение психологию современных людей как личностей и субъектов познания и творческого преобразования мира.

Связи психологии с философией являются ещё более органичными, чем связи психологии с историей. Обе науки зародились и начали развиваться почти одновременно, и в течение ряда веков психология выступала как часть философии.

Многие проблемы психологии современного человека, такие как личностный смысл и цель жизни, мировоззрение, политические пристрастия и моральные ценности, выступают как общие и для психологии (социальной), и для философии. В самой психологии до сих пор есть немало вопросов, к решению невозможно подойти лабораторно-экспериментальным путём, но которые, тем не менее, приходится решать. При столкновении с такими проблемами психологи вынуждены обращаться к философии, вырабатывать самим или пользоваться теми умозаключениями, которые им предлагают представители смежной науки, в данном случае философии к числу традиционных философско-педагогических проблем можно отнести проблему сущности и происхождения человеческого сознания, природы высших форм человеческого мышления, влияние общества на личность и личности на общество.

Социология и психология находят немало общих интересов в разработке проблем, связанных с обществом и личностью, социальными группами и межгрупповыми отношениями. В определенном смысле союз этих наук напоминает союз психологии и истории (взаимообогащение методами и фактами), но он также похож на альянс философии и психологии (интеграция знаний на теоретико-методологическом уровне). Социология заимствует из социальной психологии методы изучения личности и человеческих отношений. В свою очередь психологи широко пользуются традиционными социологическими приёмами сбора первичных научных данных. Разработанная преимущественно социологами концепция социального учения принята в социальной и возрастной психологии. Напротив, предложенные психологами теории личности малой группы находят применение в социологических исследованиях. Социологи пользуются психологическими данными при решении проблем, касающихся общества в целом, психологи обращаются к социологическим теориям и фактам тогда, когда им необходимо глубже понять механизмы влияния общества на личность, а также общие закономерности поведения человека в обществе.

СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ И САМОРАЗРУШАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ

Т.Н. Баширова, А.Н. Грязнов (Казань)

В настоящее время многие исследователи отмечают рост интереса к проблеме виктимности личности. Исследования в данном направлении являются актуальными и социально значимыми, так как виктимологическое направление воздействия по выявлению латентной виктимности и предупреждению ее перехода в виктимное поведение является гуманным и перспективным, идущем в русле гуманизации общества. Между тем в отечественной психологии до сих пор относительно мало экспериментальных исследований по теме виктимного поведения. Необходимы исследования, направленные на изучение потенциальной виктимности, на основании которых будет разрабатываться система целевых превентивных мероприятий, направленных на предотвращение виктимного поведения.

Учитывая распространенность явления виктимной деформации личности и его тенденции, важность его всестороннего рассмотрения для решения задач прикладной психологии и социальной психологии, разработки мер по профилактике, а также актуальность его для решения проблем личностно-профессионального становления студентов, мы организовали данное исследование. Целью эмпирического исследования являлось выявление специфики ценностно-мотивационной структуры личности студентов, склонных к виктимному поведению.

В исследовании нами были использованы методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (в адаптации Карандашева В.Н., Реттгес С.В.) и опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению (Орел А.Н.). Результаты опроса обрабатывались с помощью общей статистики (пакет STATISTICA 6.0). Объект исследования – 150 студентов г. Казани. Средний возраст респондентов 22 года.

По полученным данным склонность к той или иной форме виктимного или саморазрушающего поведения выражена у 27 обследуемых студентов (11 представителей мужского пола и 16 - женского), которые позволяют отнести данных студентов к группе риска. Не склонных к виктимному поведению студентов оказалось 36 человек (9 представителей мужского пола и 27 – женского).

Для студентов, склонных к виктимному поведению с точки зрения уровня нормативных идеалов наиболее значимыми по результатам ранжирования оказались безопасность, самостоятельность и универсализм. Также для них значимо на уровне нормативных идеалов потребности в самоконтроле и самоуправлении, в автономности и независимости. Однако данные, полученные по другим методикам, а также структурный анализ данных ценностей ориентируют нас на то, что часть из перечисленного нами списка носит чисто декларативный характер. Несмотря на интегрированность ценностей, структура ценностных ориентаций на нормативном уровне у студентов, склонных к виктимному поведению имеет противоречия, обусловленные наличием равносильных по значимости, но разнонаправленных по вектору ценностных приоритетов.

Рассматривая уровень нормативных ценностей, наименее значимых по результатам ранжирования для студентов, склонных к виктимному поведению это такие ценности как традиции, доброта и стимул. Ранговые расхождения (на 2 ранга и более) были выявлены по отношению к следующим ценностям: конформность, доброта, универсализм, самостоятельность, стимул и гедонизм. Для студентов, склонных к виктимному поведению более значимы нормативные ценности универсализма, самостоятельности, стимула и гедонизма и менее значимы такие нормативные ценности как конформность и доброта. Анализируя количественные показатели, достоверные различия выявлены по ценности стимул ($t=2,85$ при $p < 0,01$): для студентов, склонных к виктимному поведению нормативное значение стимула достоверно более значимое, чем в контрольной группе не склонных студентов. Данные корреляционного анализа ценностей уровня нормативных идеалов по опроснику ценностей Шварца для студентов склонных к виктимному поведению, показывают, что все ценности связаны сильными прямыми связями со всеми без избирательности и дифференцированного отношения. Таким образом, слабоструктурированность вероятно зачастую определяет неразборчивое, разновекторное, вплоть до амбивалентного, поведение, не подкрепленное ценностно-смысловым содержанием.

Если первый уровень – уровень нормативных идеалов более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения, то второй уровень более зависим от внешней среды. По сравнению с уровнем нормативных идеалов на уровне ценностных приоритетов между двумя группами значительно меньше расхождений. Тем не менее, для студентов склонных к виктимному поведению, с точки

зрения уровня личностных приоритетов, наиболее значимыми по результатам ранжирования оказались, практически идентично нормативным, безопасность, самостоятельность и конформность. По теории динамических отношений данные ценности как и в случае с уровнем нормативных идеалов образуют конкурирующие ценностные типы, могут вступать в конфликт и обуславливать противоречивость поведения студентов данной группы.

Рассматривая группы личностных ценностей, наименее значимых по результатам ранжирования для студентов, как склонных, так и не склонных к виктимному поведению это такие ценности как власть, гедонизм и доброта. Ранговые расхождения (на 2 ранга и более) были выявлены по отношению к ценностям: традиции и безопасность. Для студентов, склонных к виктимному поведению обе данные ценности более значимы.

Таким образом, наиболее значимой особенностью ценностной сферы студентов, склонных к виктимному поведению, является противоречивость ценностных ориентаций.

ПОНЯТИЕ АКТИВНОСТИ В РЕФЛЕКСОЛОГИИ

И.П. ПАВЛОВА

Е. А. Белан (Краснодар)

В физиологических концепциях активность в качестве психического феномена выступает атрибутом всего живого и объясняется с точки зрения естественных физиологических процессов. Живой организм мыслился как часть природы, и поэтому активность живого должна иметь основания в окружающем мире. Так, И.П. Павлов призывал понимать психическую деятельность чисто физиологически, при этом опираясь на естественные природные материальные причины в анализе поведения не только высших животных, но и человека [7, с. 217]. Изучение психической активности должно быть организовано в соответствии с задачей строгого естествознания, которую И.П. Павлов определил как установление точной зависимости «между явлениями природы и ответными деятельностями, реакциями организма на них, исследование уравнивания данного живого объекта с окружающей природой» [1, с. 20–21].

Опора теории рефлекторной деятельности на принцип детерминизма [7, с. 199] диктовала необходимость придерживаться объяснительной схемы повода, причины, толчка для каждого действия,

в силу чего психическая деятельность понималась как результат физиологической деятельности определенной массы головного мозга [11, с. 261], следствие влияния объективного мира внешних раздражителей [14].

Кроме внешних импульсов, психическая активность как определенная специфическая деятельность возникает и в ответ на иные раздражители, связь с которыми, по мнению И.П. Павлова, «развивается в течение индивидуального существования, иначе говоря, ... живое существо обладает способностью приспособляться» [12, с. 168–169]. Важным моментом в приспособлении организма к среде выступают свойства нервной системы, к которым, согласно учению И.П. Павлова относятся: «во-первых, сила основных нервных процессов – раздражительного и тормозного, – постоянно составляющих целостную нервную деятельность; во-вторых, равновесие этих процессов; и, наконец, в-третьих, подвижность их». «Очевидно, – отмечает Павлов – что все они, наличествуя одновременно, и обуславливают высшее приспособление животного организма к окружающим условиям, или, иначе говоря, совершенное уравнивание организма как системы с внешней средой, т. е. обеспечивают существование организма» [5, с. 317–318].

Поскольку психическая деятельность в такой объяснительной схеме выступала как зависимая, то основной функцией ее было приспособление к требованиям окружающего мира. При этом данная функция играла решающую роль в жизнедеятельности как простых, так и сложных живых организмов. И.П. Павлов пишет: «Как часть природы, каждый животный организм представляет собой сложную обособленную систему, внутренние силы которой каждый момент, покуда она существует как таковая, уравниваются с внешними силами окружающей среды. Чем сложнее организм, тем тоньше, многочисленнее и разнообразнее элементы уравнивания. Для этого служат анализаторы и механизмы как постоянных, так и временных связей, устанавливающие точнейшие соотношения между мельчайшими элементами внешнего мира и тончайшими реакциями животного организма. Таким образом, вся жизнь от простейших до сложнейших организмов, включая, конечно, и человека, есть длинный ряд все усложняющихся до высочайшей степени уравниваний внешней среды» [2, с. 46].

Сложность системы реагирования живого организма на раздражители внешней среды обусловлена постоянными изменениями, колебаниями, «вечно движущимися влияниями окружающего мира». Однако суть психических проявлений при этом остается неизменной –

это не более чем ответы на внешний мир, и поэтому, по мнению И.П. Павлова, должны быть признаны рефлексам [6, с. 50].

С точки зрения рефлексологии объясняются и высшие регуляторы активности личности. Так, И.П. Павлов выделял рефлекс цели как «стремление к обладанию определенным раздражающим предметом, понимая и обладание, и предмет в широком смысле слова» [10, с. 68–69]. При этом собственно целеполагание принималось за второстепенную величину. На первом месте, по мнению И.П. Павлова, был сам акт стремления, поскольку наблюдается отсутствие постоянного соотношения между затрачиваемой энергией и важностью цели [10, с. 69]. Достижение поставленной цели также обусловлено физиологически – по убеждению И.П. Павлова, существует инстинкт цели: «в человеческой натуре существует и инстинкт достижения цели, и сознание этого инстинкта, правильная практика его есть одна из задач человеческой жизни и условий человеческого счастья» [3, с. 66]. Важнейшее свойство активности – стремление к неограниченности и свободе – по мнению И.П. Павлова, также представляет собой рефлекс. «Рефлекс свободы есть общее свойство, общая реакция животных, один из важнейших прирожденных рефлексов» – указывал И.П. Павлов [9, с. 78].

Таким образом, психическая деятельность понималась механистически, а человек ассоциировался с машиной [1]. И.П. Павлов писал: «Человек есть, конечно, система (грубее говоря — машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система, в горизонте нашего современного научного видения, единственная по высочайшему саморегулированию» [7, с. 220].

Таким образом, в рефлексологии И.П. Павлова активность понимается как всеобщая основа живого, обусловленная материальными причинами – особенностями нервной системы, мозга, физиологических реакций. Главная функция психической деятельности – приспособление организма к условиям внешнего окружения. Высшие регуляторы жизнедеятельности человека рассматриваются как производные от внешних условий и от внутренней энергии, вызванной деятельностью физиологических систем. Стремление к развитию и совершенствованию объясняется с позиции жизненной необходимости как формы существования сложного человеческого организма.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС В ПРАКТИКЕ ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА

А. В. Берлов (Москва)

Последнее время резко возросли темп и интенсивность рабочей активности профессионала и повысились требования к качеству его труда. Все это обуславливает усиление психологического стресса, возникающего в процессе трудовой деятельности специалистов различного профиля. Медицинские работники, как показывает статистика, и в частности врачи-стоматологи, в силу специфики своей работы более всего предрасположены к воздействию профессиональных стрессовых факторов.

Одна из форм проявления хронического профессионального стресса получила наименование «синдром эмоционального выгорания», или «психического выгорания». Механизмы, которые провоцируют формирование этого синдрома, еще до конца не изучены. Данные зарубежных и отечественных специалистов свидетельствуют о том, что психологические свойства личности, тип эмоционального реагирования и акцентуация характера могут быть не только фактором риска, но и выступать патогенным фактором соматической патологии. Многочисленные исследования убедительно свидетельствуют, что профессиональный стресс способствует возникновению депрессии, чувству беспомощности и бессмысленности самого существования, что может привести и часто приводит к злоупотреблению алкоголем и наркотиками.

Проблема воздействия условий труда на здоровье специалиста тема не новая. В современных социально-экономических условиях врач, кроме выполнения собственно клинических действий, должен учитывать экономическую целесообразность назначений каждого из исследований, согласовывая их с материальными возможностями пациента и его семьи. Кроме того, поскольку успешность лечебно-диагностического процесса обуславливается положительной модальностью эмоциональных реакций пациента, врачу при планировании и организации лечения необходимо владеть развитыми коммуникативными навыками, элементы которых являются органичными компонентами большинства операций. Это означает, что в лечебную структуру действий врача входят психологические компоненты.

1. Умение объяснять цель и необходимость обследований на языке, доступном пациенту.

2. Умение убедить пациента принять тактику предлагаемого лечения.

3. Сформировать соответствующие требования лечебно-диагностического процесса во взаимодействии с пациентом

4. Обеспечить эмпатическое восприятие пациентом врача и коллектива, сопровождающего лечение.

Из этих психологических компонентов следует, что профессиональный труд врача-стоматолога отличается большой эмоциональной, психической и физической нагрузкой. Особое значение надо придать тому факту, что врач-стоматолог работает целый день с пациентом, сопереживая ему в его страданиях, и в страхе перед предстоящим лечением. Практически каждый пациент, а это 97% населения в мире, воспринимает зубоврачебные процедуры с тревогой, а иногда и с явным отвращением, перед которыми врач оказывается беззащитным, хотя и стремится провести все этапы лечения безболезненно.

Далее хотелось бы остановиться на психологических качествах врача-стоматолога в сочетании с его субъективными свойствами. Особую важность здесь могут представлять способности, умения и формы профессионального поведения. Значимыми в стоматологической деятельности любой специализации являются сенсорные свойства: «глазомерное определение расстояний, углов, размеров», «способность к быстрому распознаванию небольших отклонений от заданной формы», такое свойство моторики, как «согласованность одновременных движений рук и ног в различных сочетаниях».

Важное место в практике занимают такие свойства, как:

1. Внимание: способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители, умение распределять внимание при выполнении нескольких действий.

2. Мышление: умение критически анализировать информацию, оперировать ею, делать выводы из противоречивых сведений, видеть дальше непосредственно данного и очевидного, принять правильное решение при недостатке необходимой информации и обладать чутьем к наличию проблем там, где кажется, что все уже решено.

3. Воображение: способность наглядно представить себе новое, ранее не встречавшееся, или старое, но в новых условиях, умение находить новые и необычные решения, прогнозировать исход событий с учетом их вероятности, видеть несколько возможных путей и выбирать более эффективный.

4. Воля: способность к волевой мобилизации, сохранение собранности в условиях, стимулирующих возбуждение, высокий самоконтроль эмоций и поведения. Умение брать на себя ответственность в сложных ситуациях.

5. Память: врач должен иметь развитые способности, запоминать словесно-логический материал, точно воспроизводить его в нужный момент, узнавать факт, явление по малому количеству признаков, способность в течение длительного времени удерживать в памяти большое количество материала.

6. Эмоциональные свойства: эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений, уравновешенность, самообладание в кризисных ситуациях, способность передавать людям положительный эмоциональный заряд.

7. Наблюдательность: умение выбирать при наблюдении материал, необходимый для решения данной проблемы, обладать тонкой наблюдательностью по отношению к духовной жизни пациента, способность подмечать изменения в окружающей обстановке, не сосредотачивая сознательно на них внимания.

8. Речевые свойства: умение давать четкие, ясные формулировки при сжатом изложении мысли. Способность связно и логично излагать свои мысли в развернутой форме.

9. Коммуникативные качества: умение располагать к себе людей, подбирать нужный тон и форму общения с пациентом, вызывать доверие у пациентов, способность быстро устанавливать контакт с новыми людьми, и более того, согласовывать свои действия с действиями других лиц.

Все эти качества и свойства, наличие которых является нормативным условием профессионализации врача-стоматолога и дает право отнести труд врача к классу вредного, имеющего максимальную степень напряженности. Исходя из этого, можно сказать, что врачи, имеющие слабую нервно-психическую устойчивость, не обладающие навыками уверенного поведения, этико-деонтологическими и моральными основами, не готовые к коллективным формам профессионального взаимодействия, быстрее столкнутся с проблемой профессионально-личностной дезадаптации. Следствием этого, как правило, являются глубокие изменения субъективных и личностных структур, что приводит к синдрому психоэмоционального выгорания и стрессу. Помимо перегрузки от профессиональной деятельности к стрессовой ситуации относятся финансовые неудачи, особенности взаимоотношений врача с пациентом, неудовлетворительные отношения в рабочем коллективе, проблемы профессионального роста

и карьеры, осложнения условий жизни, а также отсутствие должного общественного имиджа.

Исследования последних лет только подтвердили широкое распространение синдрома психического выгорания, включив в зону его действия профессии, обусловленные не только социальной средой. Психическое выгорание теперь можно понимать и рассматривать как профессиональный и личностный кризис, связанный с большими рабочими нагрузками в целом, а не только как межличностные взаимоотношения индивидуумов.

Надо отметить, что некоторые ученые рассматривают психическое выгорание как результат длительного рабочего стресса, вызванного воздействием стрессорных факторов. Однако есть мнение, что стресс и выгорание – хотя и родственные, но все же относительно самостоятельные феномены. Отличительными особенностями стресса от выгорания являются условия, их вызывающие. Стресс возникает в бесчисленном множестве ситуаций, выгорание обычно проявляется при работе с людьми. Выгорание представляет собой длительный, растянутый во временных рамках рабочий процесс. И все же, чем чаще врач испытывает стрессорную ситуацию в своей практике и не может с ней справиться, тем быстрее может произойти психическое выгорание. Феномен возникает, когда ставятся под сомнение профессиональные и мотивационные установки, когда образуется своеобразный дисбаланс между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. Пока результат, по мнению специалиста, соответствует затраченным усилиям, выгорание может длительное время оставаться незамеченным. Большинство исследований условий труда дают аналогичную картину: повышенные нагрузки, сверхурочная работа, в том числе в выходные дни, тревожность и эмоциональное истощение.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДУШЕ СРЕДИ ПСИХОЛОГОВ И ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА

Н. Берне (Рига)

На протяжении всей истории человечества и науки о человеке вопрос о возникновении и существовании души служил важной движущей силой познания. Ценным объектом анализа могут служить представления о душе в среде, имеющей контакт с «душевными мирами» различных людей.

Другой не менее важный вопрос – каковы точки соприкосновения мира психологии и мира религии? Отношение церковных общин к на-

учной психологии и отношение психологов к наставлениям и откровениям о душе в равной степени сохраняется напряженным. Психологи осознанно отвергают теологически ориентированные размышления, основываясь на том, что это не согласовывается с наукой, требованиями исследовательской объективности, ее экспериментальной проверяемостью, воспроизводимостью и т. д. В свою очередь теологи продолжают видеть в психологии заведомо ложные попытки ограничить внутренний мир человека, описать его средствами экспериментальной науки (Братусь, 2005).

В нашем исследовании представление о душе рассматривалось как социальное явление, которое относится к обществу, образованному ежедневными разговорами и действиями отдельных людей. Цель исследования – охарактеризовать и отобразить различные значения понятия «душа», на которые указали группы православных священников и психологов, а также рассмотреть сходства и различия этих взглядов. Для достижения целей исследования были созданы две выборки: психологи и представители православного духовенства. В выборке психологов были сделаны две подвыборки – верующие психологи и психологи, которые позиционировали себя как атеисты. Исследователь исходила из таких критериев, при образовании выборок: атеисты-психологи – те, кто себя не причисляет ни к одному вероисповеданию, не верят в Бога, психологи верующие – те, кто причисляют к себя к религии и духовенство – те, кто служат в церкви, имеют духовное образование, имеют рукоположение или монашество.

В рамках этого исследования использован качественный дизайн и метод полуструктурированного интервьюирования; проведен анализ информации, полученной в интервью. Содержание интерпретаций результатов исследования, суждений о душе проанализировано как информационное поле, образованное разными религиозными и психологическими идеями, и как общее явление, относящееся к вовлеченным в исследование группам.

При теоретическом анализе религиозных и психологических представлений о душе, с исторической точки зрения, были установлены весомые различия между этим понятием. С точки зрения религии, душа – метафизическая единица, которой присущи жизненность и бессмертие; это единица, которую определяет особая духовная реальность (Бог, духовный мир) и она характеризуется подчинением законам и задачам этой реальности (побуждение к нравственности, потребности в искуплении грехов, спасения); душа – продолжение сущности человека, которое выражает его свободу от всех детерминативов, за исключением духовных, это – средство спасения

самого себя, орган познания Бога (создающий связь с ее детерминативной духовной реализацией), это, в свою очередь, путь к гармоничному взаимодействию с ним.

С точки зрения психологии душа не является метафизической единицей, она не рассматривается как аспект бессмертия (неограниченное существование во времени), в некоторых случаях упоминается лишь феномен возможной реинкарнации души; душа – элемент, связывающий индивида и общество; в этом аспекте не рассматривается детерминация души высшей реальностью, и никакой иной реальностью за исключением биологической природы (потребностей и инстинкта) или социальной среды (социальные потребности); душа – это самостоятельный феномен (психодетерминация), она желает реализации самой себя или, возможно, это – цель (открытие всего ее потенциала и свобод), появляющаяся в результате самореализации. Также душа – это, в то же время и вектор или направление, которое считается предметом свободного выбора (неподчинение каким-либо ограничениям). В отличие от психе, душа в психологии рассматривается как самостоятельная единица – психологическое средство постижения своей сущности, выходящее за пределы тела и психики в глубину непознаваемого.

Как в религии, так и в психологии, душа (или ее аналог) считается уникальным особо ценным явлением, которое связано с развитием, совершенствованием (что в религии оценивается как норма и моральный императив, а в психологии – как единица свободного выбора и вопрос мотивации человека). Душе присущи свобода выбора, разум, воля и преднамеренность (целенаправленность), целостность.

Атеизм отрицает возможность всех духовных реалий: богов, духов, загробного мира, воскресения, души, ее бессмертия и перевоплощения. Атеизм отрицает создание мира и всё, что с этим связано, но признает вечность и нематериальный мир, развитие природы и общества.

Проведенное нами исследование показывает, что представления о душе людей разных социальных групп имеют свои особенности. Сравнив современные социальные представления о душе респондентов – участников исследования можно сделать вывод, что:

- большая часть опрошенных рассматривает душу как человека в общем, его личность или «Я». Еще большая часть опрошенных допускает, что у души есть связь с совестью, интуицией и сердцем. Категории, которыми большая часть респондентов характеризуют душу – экзистенциальные категории (бытие, смысл, жизненность, тема кризиса, страдания, смерть, трансформации), а также категории трансцендентальности (нематериалистичность, неосвязаемость,

неограниченность), величия (кульминации совести, чувств, наблюдения за красотой, переживаний), свободы выбора.

- при общей характеристике мнения психологов, которые считают себя атеистами, можно выделить такие категории души как энергия, отношение к внутренним переживаниям, высокая ценность или бесценность, обладание желаниями, чувствами, разумом или мировоззрением, связью со всей личностью и целостным постижением своего «Я». Смысл значения «душа» выступал как человек в общем, употреблялся в связи с экзистенциальными категориями (говоря о кризисах, жизненности, наличия смысла), в связи с разговорами о трансформации и изменении человека в течение жизни, о миссии, о свойстве, способном оказывать человеческую поддержку в кризисе, желающим совершенствования своих способностей, желающим самовыражения, имеющим свои собственные процессы (осознанные и неосознанные), посмертную трансформацию (реинкарнацию).

- при общей характеристике социальных представлений о душе тех психологов, которые считают себя верующими, можно выделить такие категории, как связь с личностью или своим «Я», важность своей бытийности, детерминация сущности души, спектр резонанса, величие (духовность, любовь, тонкая структура, гуманизм), иррационализм, совесть, проявление во взаимодействии с другими людьми, целенаправленность, позитивизм, посмертная трансформация, острое проявление в экзистенциальные моменты (кризисы, наличие, смысл).

- в поле представлений верующих психологов и психологов-атеистов находятся метафоры из психоанализа, аналитической психологии Юнга, экзистенциальной, гуманистической и эмпирической психологии, идеи направлений восточных религий (суфизма, йоги, буддизма и даосизма), психоэнергетики, эзотерики и астрологии. Категория «душа» описана с использованием метафор физики, квантовой физики, биологии, литературы и языковедения;

- информация социального представления о душе представителей духовенства включала в себя главным образом идеи и метафоры христианской Святоотеческой традиции, Нового и Ветхого Заветов, а также метафоры поэтической литературы, пословицы и поговорки.

- при рассмотрении взглядов на душу в сравнении с информацией, представленной представителями всех трех групп, можно выделить различия, которые вытекают из взглядов священников и психологов: во взглядах верующих психологов чувствовалось влияние западных религиозных учений и философий, а во взглядах священников – Теологии и Библии. Представители духовенства выражались с использованием поэтических и литературных метафор, упоминая

специфические религиозные слова и образы; психологи, которые считают себя атеистами уделяли внимание метафорам, связанным со спонтанными проявлениями, общественными и социальными отношениями).

Достоверность результатов является ограниченной, так как они являются плодом взаимодействия конкретного исследователя и конкретных респондентов, поэтому вероятность того, что другой исследователь получит такие же результаты, очень мала. Но несмотря на это, мы считаем, что результаты данного исследования являются достаточно интересными, чтобы побудить к дальнейшему исследованию этой темы.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧАСТНИКОВ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Т.А. Богданова, С.О. Перминова (Челябинск)

Экзистенциальные проблемы столкновения человека с предельными данностями бытия: свободой, одиночеством, бессмысленностью, смертью, – актуализируются в кризисные моменты жизни общества или человека [1, 2]. Одно из проявлений кризиса – это войны. Люди, участвовавшие в военных действиях, сталкиваются со всеми экзистенциальными проблемами, но особенно явно – с проблемой конечности жизни. Столкновение со смертью – самая глобальная человеческая проблема, из которой, по мнению экзистенциальных психологов (Л. Бинсвангер, Д. Бьюдженталь, Д. Леонтьев, А. Лэнгле, Р. Мэй, В. Франкл, И. Ялом и др.), исходят все остальные человеческие проблемы. Встреча со смертью может оказать разрушительное действие, повышая тревогу и депрессию, чувство беспомощности, но может стать значимой возможностью для личностного роста. [1, 4, 5, 6, 7].

Нами было проведено исследование с целью изучения экзистенциальных особенностей людей, столкнувшихся со смертью в различных контекстах: в профессиональной сфере (врачей, пожарных); бывших участников боевых действий; людей, переживших трагическую смерть близких; смертельно больных – всего 85 человек от 21 до 66 лет. Группа профессиональных военных, участвовавших в боевых действиях в Афганистане и Чечне, состояла из 15 мужчин в возрасте 30-57 лет. Использовались методики «Определение уровня актуализация экзистенциальных проблем» Л. Н. Цыдзик-Колчановой,

«Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) и «Шкала экзистенции» А. Лэнгле (в адаптации И. Н. Майниной). Были получены следующие результаты. Группы людей, сталкивавшихся со смертью в профессиональном и личном контекстах, значительно различаются по всем полученным показателям (Актуализация экзистенциальных проблем: $F_{кр.} = 4,836$ при $p \leq 0,01$; Жизнестойкость: $F_{кр.} = 2,54$ при $p \leq 0,05$; Экзистенциальная наполненность: $F_{кр.} = 3,848$ при $p \leq 0,01$). Группу военных нельзя однозначно отнести к группе тех, кто сталкивался со смертью в профессиональном или в личном контексте. С одной стороны, они сами сделали свой профессиональный выбор, связанный с возможным столкновением со смертью. С другой стороны, на поле боя они рисковали собственной жизнью и теряли своих товарищей, что усиливает личный контекст столкновения со смертью. Этим можно объяснить значимое отличие результатов в этой подгруппе от результатов других групп. Уровень актуализации экзистенциальных проблем смысла ($X_{ср} = 8,08$), свободы ($X_{ср} = 8,23$), смерти ($X_{ср} = 7,77$) и одиночества ($X_{ср} = 6,77$) в группе участников военных действий находится на среднем уровне (Общий средний показатель АЭП = 30,85). По общему уровню жизнестойкости в данной группе достаточно высокие показатели ($X_{ср} = 88,58$), следовательно, они способны выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. При высоком общем уровне жизнестойкости у испытуемых этой группы самые низкие показатели по шкале принятия риска ($X_{ср} = 15,33$). Следовательно, их жизнестойкость опирается на параметры вовлеченности ($X_{ср} = 41,92$) и контроля ($X_{ср} = 31,17$), а рисковать они предпочитают меньше, чем представители других групп. Пройдя через военные действия, они понимают, чем стоит действительно рисковать, а чем – нет. В группе людей, прошедших боевые действия, отмечается наиболее низкий уровень экзистенциальной наполненности ($X_{ср} = 4,62$), показателей самодистанцирования ($X_{ср} = 4,54$) и самотрансценденции ($X_{ср} = 5,46$), ответственности ($X_{ср} = 4,77$), Person ($X_{ср} = 4,54$) и один из самых низких уровней по шкалам Свободы ($X_{ср} = 5,69$) и Экзистенции ($X_{ср} = 5$), по сравнению с остальными подгруппами. Это говорит о том, что им сложнее взглянуть на ситуацию со стороны, ориентироваться во внешнем мире, находить в мире возможности и воплощать собственные решения в жизнь. Они не чувствуют, что их жизнь является наполненной смыслом, не чувствуют себя авторами своей жизни.

Люди, участвуя в военных действиях, сталкиваются лицом к лицу со смертью и освобождаются от социальных масок, от всего второстепенного, им открывается онтологический модус бытия. Но

возвращаясь после войны в мирную жизнь, в «модус повседневности», они особенно остро воспринимают экзистенциальные антитезы: дружбу и предательство, победы и поражения. Многие из них и в мирной жизни продолжают следовать военному, «черно-белому» восприятию мира и людей («победа – поражение», «друг – враг», «наш – чужой», «хороший – плохой»), не замечая различных оттенков и нюансов, которые существуют в любом явлении мира, в любых отношениях с людьми. [3]. Бывшие воины, побывавшие в горячих точках, часто сталкиваются с тем, что общество и люди, их окружающие, близкие, обесценивают, не видят смысла в этом отрезке их жизни. Это является источником многих психологических трудностей в адаптации к мирной жизни и отношениям с людьми; к физическим травмам и недугам, полученным в бою; потери смысла жизни, ощущения одиночества. Вследствие этого, бывшие военные часто уходят в алкоголизм, наркоманию, разводятся, разрушая свои семьи.

Мы видим следующие задачи в работе с бывшими участниками военных действий: помощь в поиске внешних и внутренних ресурсов, которые дали бы возможность полноценно жить, испытывать экзистенциальную наполненность; использовать опыт столкновения со смертью как ресурс для личностного и духовного роста. На основе результатов исследования планируется разработать программу для решения поставленных задач.

ОСОБЕННОСТИ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕСТУПИВШИХ ЗАКОН ЖЕНЩИН Л. В. Боллигер (Иркутск)

Исследователи проблемы идентичности в психологии выделяют несколько подходов к ее пониманию. Каждый из этих научных направлений трактует идентичность, исходя из доминирующей категории своей парадигмы. В своих исследованиях мы опирались на концепцию идентичности, представленную в интегративной психологии (Козлов В.В. Интегративная психология 2007), где Эго-идентичность рассматривается как система внутренних Я-идентификаций, придающих структуру и смысл бытия человека в мире. Эти структурные компоненты имеют личностные, социальные и глубинные аспекты, при этом ни один из них не рассматривается как доминирующий. Кроме этого, выделены три подсистемы Я, являющиеся устойчивыми констелляциями, с которыми человек

идентифицируется. Эти подсистемы имеют названия: Я-материальное, Я-социальное и Я-духовное.

Я-материальное – отражается в отношении человека к тем вещам и предметам, которыми он себя окружает, в ориентации его на деньги и материальные блага. Я-социальное – показывает стремление человека к социальным достижениям, к успеху, к получению уважения и признания в обществе. Я-духовное - это нравственные позиции и ориентиры личности, проявляющиеся в отношении к людям, в потребности в личностном росте, в стремлении к знаниям.

В нашем исследовании нам хотелось бы выделить различия в структуре Эго-идентичности у женщин, отбывающих наказания за преступления различной степени тяжести. Для определения структуры идентичности испытуемых нами была использована методика «Личностный опросник самоидентичности» В. Козлова. Эмпирические исследования проводились в колонии-поселении поселка Плишкино Иркутской области. Всех испытуемых (100 человек) мы разделили на 2 группы по 50 женщин в каждой. Эти группы различались степенью тяжести совершенного преступления участницами исследования. В первой группе были женщины, отбывающие наказание за тяжкие преступления (в основном за убийство), а во второй - за, так называемые, экономические преступления (большинство из осужденных второй группы получили срок за распространение наркотических веществ). Возраст испытуемых колебался от 22 до 59 лет. 78 % процентов испытуемых имеют семьи и детей. Спектр профессий и уровней образования наших респондентов достаточно разнообразный. В место отбывания заключения они прибыли из разных областей России.

Данные, полученные в ходе тестирования испытуемых (табл.1) показывают, что в обеих группах осужденных значения средних величин социальной идентичности являются наиболее низкими, а духовной – наиболее значимыми. Тем не менее, результаты сравнения между собой говорят о том, что средне групповые показатели Я - материального и Я - социального выше у женщин, отбывающих наказание за экономические преступления, чем у испытуемых из группы с тяжкими преступлениями.

Таблица 1

*Результаты показателей испытуемых по методике
«Личностный опросник самоидентичности»*

Показатели	Женщины,	Женщины,
------------	----------	----------

значений	совершившие тяжкие преступления			совершившие экономические преступления		
	Я-М	Я-С	Я-Д	Я-М	Я-С	Я-Д
Среднее значение показателя по группе	66,96;	66,64,	72,26.	71,09;	68,25;	72,89.
Средне – квадратичное отклонение	10,87	9,71	9,72	8,09	10,98	9,49

Примечание: Я-М – материальная составляющая идентичности; Я-С – социальная составляющая идентичности; Я-Д – духовная составляющая идентичности. Цифры даны в баллах.

Уровень тяжести преступлений, на наш взгляд, определяет уровень стремлений к материальным благам и социальной успешности в общественной жизни. Так у женщин, отбывающих наказание за экономические преступления, выше уровень заинтересованности в улучшении своего материального положения и социального статуса, чем у испытуемых из группы с тяжкими преступлениями. Желание материального благополучия, по всей видимости, было ярко выражено у женщин, осужденных за распространение наркотиков (экономические преступления), и до заключения, поэтому притягательность «легких» денег и толкала их на противоправные действия.

Наблюдения за жизнью заключенных женщин позволили нам отметить, что именно для испытуемых из этой группы осужденных важно было отношение к ним членов социальной группы, в которой они находятся. В большинстве своем они следили за своей внешностью, пользовались макияжем, любили ярко одеваться. Кроме того, для них очень характерно было стремление к объединению в группы. Чего нельзя сказать об осужденных, отбывающих наказание за тяжкие преступления. Эти испытуемые предпочитали вести более обособленную жизнь, выполняя лишь поручения администрации.

Показатели значения среднего квадратичного отклонения показывают, что более однородное поведение проявляют женщины, совершившие экономические преступления, в отношении достижения своего материального благосостояния, а наиболее разнообразные поступки они демонстрируют в части достижения собственной социальной значимости. В то время как осужденные за тяжкие преступления проявля-

ют более индивидуальный подход к накоплению материальных ценностей.

Следующим этапом анализа выступил поиск внутренней структуры связей всех измеряемых признаков между собой в каждой из групп заключенных. Для этого был проведен корреляционный анализ, на основе которого построены плеяды. На рисунках представлены связи между подструктурами Я у испытуемых из разных групп.

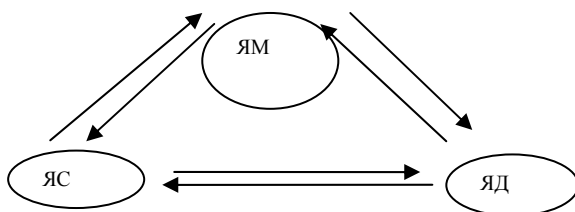


Рис 1. Структура связей компонентов Эго – идентичности женщин, совершивших тяжкие преступления

Примечание:  высокий уровень связи (0,1%)

Корреляция в группе участниц исследования, совершивших убийства, имеет ярко выраженный уровень связи между всеми параметрами. Эта картина позволяет говорить о том, что у этих испытуемых изменения, происходящие хотя бы в одной из составляющих Эго-идентичности, способствуют изменениям в других ее частях. Это дает основание предположить, что процессы, происходящие в психике этих женщин, способствуют кардинальному изменению структуры самой личности, их материальное и социальное благополучие основаны на личностном росте и духовном совершенствовании.

Корреляционная связь между параметрами Эго-идентичности в группе женщин, осужденных за экономические преступления, имеет несколько иную картину. В данной группе связь между параметрами Я-материальное и Я-социальное выражена на очень высоком уровне значимости. Уровень связи между подструктурами Я-социальное и Я-духовное определяется как устойчивый, что гораздо ниже, чем предыдущий уровень связи. Связь между материальной и духовной подструктурой в данном случае отсутствует.

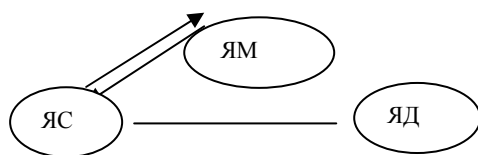


Рис.2. Структура связей компонентов Эго – идентичности

женщин, совершивших экономические преступления

Примечание: устойчивый уровень связи (1%)

↔ Высокий уровень связи (0,1%)

Данная картина позволяет предположить, что в сознании этих испытуемых существует понятие, что показатель материального блага увеличивает социальный статус человека, и наоборот, чем выше его социальная значимость, тем выше его возможности в приобретении материального богатства. С другой стороны отсутствие связи между материальной и духовной подструктурами Эго, то есть, между богатством и способом его достижения, может свидетельствовать о том, что для большей части этих испытуемых нравственный аспект деятельности, за которую они получают материальное вознаграждение, не имеет большого значения.

В беседах с испытуемыми на вопрос о том, как они рассматривают наказание, которое получили за свое деяние, 98% испытуемых, отбывающих наказание за тяжкие преступления, отвечали, что они принимают ситуацию своего заключения и воспринимают его как серьезный жизненный урок. Лишь 2% из них считают, что им не повезло в жизни, неудачное стечение обстоятельств. В группе респонденток, совершивших экономические преступления, только 80% принимают свое наказание и согласны с ним, а 20% из них считают его не справедливым и не заслуженным. Эти цифры соотносятся с видом связей в структуре Эго – идентичности женщин, принимавших участие в исследовании. Почти все испытуемые из нашей выборки, совершившие тяжкие преступления, извлекли серьезный урок из случившегося. Во второй группе испытуемые не столь однозначно относятся к своему наказанию. По их мнению, материальное состояние можно получать достаточно разнообразными способами, не всегда задумываясь при этом о моральной стороне дела, и не озираясь на нравственность некоторых деяний.

Таким образом, анализ данных по методике «Личностный опросник самоидентичности» показал, что особенности в структуре Эго-идентичности у женщин, отбывающих наказания, связаны с тяжестью совершенного ими преступления. Восприятие собственной социальной значимости, отношения их к материальным благам, пути духовных поисков определяют у женщин, находящихся в заключении, различия в стратегии отбывания наказания.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ВИДЫ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

М.Ю. Бурыкина (Брянск)

В теории психологии замещающее поведение как психологический феномен исследователями не рассматривается. Но достаточно основательно описаны характеристики замещающих действий и замещения как психологической защиты.

Для осмысления теоретических положений и проблемы возникновения замещающего поведения в целом необходимо представить наше определение **замещающего поведения человека**, под которым понимаем **комплекс фиксированных адаптивных и неадаптивных действий, направленных на снятие напряжения, возникшего вследствие неудовлетворения личностных потребностей**. Замещающее поведение формируется в дошкольном детстве. В основе замещающего поведения детей лежат замещающие действия (К.Левин, 1941) с замещенным предметом личностной потребности. Замещающее действие приводит к разрядке энергии одной динамической системы за счет разрядки другой (К.Левин, 1943). Ощущение внутреннего дискомфорта гасится на некоторое время, но разрядка потребностного напряжения за счет замещающих действий не позволяет удовлетворить личностную потребность до конца. «Ненасыщаемость» (Л.И. Божович, 1968; Э. Фромм, 1990) истинной личностной потребности приводит к их дисгармонии, которая маскируется в замещающем поведении и фиксируется как способ реагирования на воздействия окружающей среды.

Замещающие действия внешне наблюдаемы и регистрируемы на уровне двигательных актов, эмоций или рассуждений человека. В. Райх вводит понятие «телесный панцирь» в связи с существованием постоянной защиты личности (мышечные зажимы, особенности поведения). Ф. Перлз проводит мысль, что психологическая защита проявляется в «языке тела», преодоление ее возможно посредством установления равновесия между личностью и окружением, достигаемого осознанием себя и своих потребностей.

К двигательным замещениям Е.П. Ильин (2006) относит ходьбу, бытовые действия, физические упражнения, которые переключают на деятельность по реализации другой потребности. При этом замещающая деятельность может выполняться с удвоенной энергией. Как неэффективную защиту Е.П. Ильин выделяет двигательные

агрессивные разрядки: топание ногами, удары кулаком по столу, хлопание дверью и другие деструктивные реакции.

Речемыслительные разрядки в качестве замещения (фантазирование, проигрывание в уме желаемой ситуации с мнимым достижением цели, сознательное изменение значимости недостигнутой цели, дискуссия «про себя») приносят человеку удовлетворение и переживание положительных эмоций. Неадекватным и малоэффективным каналом для речемыслительной разрядки является «ругань», считает Е.П. Ильин.

Внешние действия, утверждает Р.М. Грановская, И.М. Никольская (2006), не всегда отражают истинную скрытую интрапсихическую функцию защитных механизмов, а именно: отреагирование переживаний (эмоциональная разрядка и овладение эмоциональными реакциями партнера по общению); ослабление или редукцию переживания (регуляция собственного эмоционального состояния, преобразование когнитивной основы переживания); трансформацию переживания (смена знака эмоционального переживания).

Виды замещающих действий. Мы выделяем два вида замещающих действий, классифицированных по степени соответствия, конгруэнтности содержания личностной потребности ребенка способу ее удовлетворения: **адекватные и неадекватные**. Взаимодействие с человеком, предметом личностной потребности ребенка (или его образом), замещается контактом с другим человеком, способным удовлетворить возникшую потребность (нет близкого взрослого, например, матери, - есть «другой» взрослый или сверстник) - это адекватное замещение приведет к разрядке и положительной оценке состояния удовлетворения личностной потребности на какой-то период времени.

Неадекватное замещение – замещение контакта с человеком материальным предметом (например, игрушкой), стереотипными автоматизированными действиями, уходом в деятельность, являющуюся ведущей в предыдущих возрастных периодах (например, вместо сюжетно-ролевой игры ребенок предпочитает имитационные, манипулятивные, предметные действия). В этом случае взаимодействие с человеком, от которого ожидается удовлетворение потребности, ограничено, неприемлемо, неприятно, недоступно, представляет угрозу для ребенка. Замещающее поведение формируется у детей в дошкольном возрасте и часто закрепляется в последующие возрастные периоды в таких его формах как: отстранение и избегание, зависимость, демонстрация и шантаж, оппозиция, деструкция, заимствование и угождение.

На основании полученных нами эмпирических данных выделены признаки замещающего поведения, наблюдаемые уже в дошкольном возрасте, и фиксируемые в проявлениях эмоционального состояния, его вербализации и оценки, в интонации, двигательных реакциях в контексте заданной деятельности. В ходе наблюдения за действиями детей в процессе выполнения ими заданий, по их рисункам и высказываниям отмечались следующие признаки замещающего поведения, которые мы распределили по трем уровням (по степени и характеру осознания собственных действий и активности в ходе выполнения заданий).

Первый уровень адекватного реальности поведения - осознания и оценки собственных действий: ребенок сосредоточен на задании; выслушивает исследователя, спокоен. Ответы обдуманые, уверенные. Задание ребенок выполняет в основном самостоятельно, увлеченно, не отвлекается, отвечает быстро, задает уточняющие вопросы, выражает желание продолжать совместные действия со взрослыми и сверстниками, например, спрашивает: «А еще будем играть?». На этом уровне дошкольник проявляет удовольствие (неудовольствие) от выполненного действия в виде вербализации. Данный уровень осознания и оценки преимущественно отмечается у детей начиная со старшего дошкольного возраста при материнском к ним отношении «принятие» и «кооперация» (7%).

Второй уровень адекватного замещающего поведения - оперативный (доосознаваемый) уровень социальной активности: отличается фиксированным стремлением получить одобрение. Ребенок много переспрашивает, пытается выяснить, правильно ли он говорит. Ответы проговариваются с вопросительной интонацией. После выполнения задания ребенок быстро прячет руки под стол, заискивающе смотрит в глаза взрослому. Доосознаваемый уровень преимущественно отмечается у детей, начиная с 4-6 лет при материнском к ним отношении по типу «кооперация» и «симбиоз» в сочетании с другими типами (58%).

Третий уровень - неосознаваемый, непроизвольной активности. Он проявляется по типу гипоактивности и гиперактивности. Непроизвольная гипоактивность. Ребенок без желания приступает к выполнению задания, долго думает, отвлекается, задание выполняет медленно. Словами «Больше не хочу» или «Я устал» объясняет отсутствие интереса и утомление. К концу обследования наблюдаются отвлечения, двигательные стереотипные реакции. Непроизвольная гиперактивность. Наблюдается отвлечение на протяжении всего выполнения задания. Ребенок старается выяснить, скоро ли конец; не

дослушав объяснения, начинает выполнять действия; ответы дает не задумываясь; много жестикулирует; неусидчив, постоянно оглядывается по сторонам; отвечает кратко, переспрашивает (исследователь делает много пояснений); на предложение повторить задание (после первого предъявления) не может вспомнить, в чем оно заключалось. По ходу выполнения задания у него меняется мимика (подвижна мимика лица). В редких случаях наблюдается аутоагрессия: постукивает карандашом по лбу, по губам. В поведении детей отмечаются лишние движения, стереотипные двигательные реакции, такие как: постукивание ручкой (карандашом) по столу, раскачивание на стуле, потирание носа, рук, покачивание ногой, перебирание пальцами. Неосознаваемый уровень отмечается у детей на протяжении всего дошкольного возраста при материнском к ним отношении по типу «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация», «симбиоз» (68%).

Таким образом, нарушение соответствия содержания личностных потребностей способам их удовлетворения способствует формированию замещения конгруэнтных действий, которые человек не может выполнить в сложившихся ситуациях взаимодействия с окружающими людьми. В основе замещающих действий лежит защитный механизм. В данном контексте замещающие действия нами рассматриваются как искажение образа реальности и предмета личностной потребности ребенка, как адаптация или дезадаптация субъекта к окружающей среде, как уменьшение психологического дискомфорта, как снятие преграды для удовлетворения потребности, как компенсация психологического дискомфорта.

ВЛИЯНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА С ПОЗИЦИЙ АКМЕОЛОГИИ

Г. Г. Вербина (Чебоксары)

Понятие здоровье индивидуума не является точно детерминированным, что связано с большой шириной индивидуальных колебаний важнейших показателей жизнедеятельности организма, а также с множеством факторов, влияющих на его здоровье. Одним из них является социальный фактор, связанный непосредственно с самоопределением и самостью (социальное благополучие, индивидуальные взгляды, социальные отношения, ведущие ценности

(прежде всего, ценность здоровья), а также социальная полноценность человека и т.д.). Состояние человеческого организма в свете социальной оценки зависит, прежде всего, от соответствия человека тому или иному виду общественной деятельности, с правильным самоопределением. Человек должен обладать хорошим здоровьем, чтобы во всей полноте осуществлять социальную деятельность и достигать ее целей. Следовательно, здоровье важно не только для отдельного человека, индивида, личности, но и для общества в целом.

Профессиональное здоровье специалиста как интегральная и интернальная способность личности позволяет строить поступательное индивидуальное, психическое и профессиональное развитие с наиболее полной реализацией имеющихся у личности психофизиологических ресурсов и личностных резервов, с учетом возрастных и гендерных особенностей, способностью к здоровой адаптации, социализации, индивидуализации, при активной жизненной позиции, т.е., опираясь на положения школы Б.Г. Ананьева [1], под «профессиональным здоровьем» мы понимаем ту ступень интегративного развития индивидуального, психического и профессионального здоровья человека, которая обозначается как зрелость целостного организма, когда человек переживает фазы подъема, относительной стабильности и начинающейся инволюции, изменения во внутренней картине здоровья.

Таким образом, профессиональное здоровье относится к личности в целом. Это постоянно развивающаяся совокупность индивидуальных, психических и профессиональных свойств человека, которые обеспечивают гармонию между потребностями индивида и общества, и ориентируют индивида на выполнение своей жизненной задачи. С жизненным путем личности, с ее жизненными вершинами связано понятие «акме», сформулированное Н.А. Рыбниковым и наиболее содержательно определенное Б.Г. Ананьевым.

Акме, в широком понимании, - это вся ступень взрослости человека, для которой характерны, если судить обобщенно, его физическая, личностная и субъектная зрелость (А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, 2006) [2]. В более узком значении понятие «акме» используется, когда имеется в виду достигнутый человеком по ходу его жизни наиболее высокий уровень духовной, профессиональной зрелости и здоровьесберегающей компетентности. Как уже отмечалось ранее, профессиональное здоровье специалиста выступает интегрированной и интегральной характеристикой, описывающей особенности функционирования человека в конкретном жизненном контексте и является необходимым условием и показателем успешного существования и развития человека в обществе. Человек труда как личность способен создавать целостную субъективную картину, образ

своего жизненного и профессионального пути, осуществлять правильное самоопределение, определять свое место в системе межличностных отношений, что лежит в основе «Я-концепции» человека. Зрелой личности свойственна возрастающая тенденция к индивидуализации процесса профессионализации, к поиску новых форм деятельности (преобразующий компонент профессиональной зрелости), при условии сохранения и укрепления своего здоровья.

На самоопределении специалиста в жизни строится его профессиональная позиция - позитивная (жизнеутверждающая) или негативная (жизнеотрицающая), к себе и другим людям. На наш взгляд, именно отношение к себе, умение ставить перед собой цели достижения определенного уровня профессионального, личностного и здоровьесберегающего совершенствования, нравственная зрелость, саморегуляция, саморазвитие, самореализация и самоактуализация личности позволяют не только успешно осуществлять профессиональную деятельность, но и избегать состояния «утраты себя».

Таким образом, ключевой вопрос для психолога и акмеолога состоит в том, что именно считать признаками личностного здоровья, в чем именно проявляется здоровое, полноценное развитие личности (личностный рост). Главный психологический смысл личностного роста - обретение себя, своего жизненного пути, правильное самоопределение, самоактуализация и самосовершенствование. Опираясь на концепцию К. Роджерса [3] можно сказать, что если есть необходимое условие, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, следствием которого будут изменения в самоопределении и направлении его личностной зрелости. При полноценном личностном росте эти изменения затрагивают взаимоотношения личности как с внутренним миром (принятие себя, понимание себя, ответственность и т.д.), так и с внешним (принятие других, коммуникативная компетентность, толерантность, способность к сотрудничеству). По сути, рост личности знаменует переход к состоянию зрелости, мудрости, к осознанной жизнедеятельности. Тогда формируется способность эффективно восстанавливать жизненные силы, оптимально функционировать и полноценно развиваться.

ТИПОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ А. А. Верещагина (Калининград)

Изучение познавательных процессов, уяснение их сущности необходимо предполагает кроме изучения их личностной детерминированности, что, конечно, очень важно, еще и определение методологической позиции. Это позволяет рассмотреть любую психологическую проблему с точки зрения той или иной методологической концепции, что, несомненно, обогащает психологическую теорию в целом.

Американский философ и методолог науки Пауль Карл Фейерабенд приобрел широкую известность благодаря требованию разрабатывать несовместимые с фактами теории на том основании, что не существует ни одной более или менее интересной теории, которая согласуется со всеми известными фактами. Для возможности существования плюралистической методологии необходимо отсутствие установленных стандартов, пропаганды, принуждения. Отсюда его тезис «Единственным принципом, не препятствующим прогрессу, является принцип допустимо все (anything goes) [1].

Применение любого методологического подхода проясняет какой-либо аспект анализируемой проблемы. Системный подход, учет множества параметров приближает предмет исследования к объективности и полноте его описания. Практика применения системного подхода в психологии позволяет выделить системно-функциональное и системно-структурное направление, вокруг которых объединяются теоретические и экспериментальные материалы, представляющие разные школы и направления. Системно-функциональное направление в анализе проблемы понимания очерчен личностным уровнем, системно-структурный подход открывает широкие возможности выхода на уровень индивидуальности во всех ее проявлениях. Оба подхода важны, поскольку представление индивидуальности не снимает интереса к личности.

Новые психологические факторы радикальной экономической реформы, психологические стереотипы, динамика и структура общественной психологии, проблема детерминант психических процессов, в частности, понимания, и другие проблемы требуют решения в рамках иных подходов, не тех, которые сложились в прежние годы. На наш взгляд, одним из таких способов преодоления противоречий в психологии (противоречие между меняющейся проблематикой и сформировавшимися подходами, сложившейся теоретической базой; противоречия между общетеоретическими концепциями и соответствующими школами) является формирование иных, новых подходов. Главный поток современных исследований ведется под влиянием идей интегрирующей психологии, которая

включает психологию учения, психологию мотивации, психологию личности и когнитивную психологию.

В связи с исследуемой проблематикой, нас интересуют вопросы социальные аспекты когнитивных процессов, которые изучаются на основе синтеза достижений, полученных учеными разных психологических школ и направлений. Синтез достижений был бы невозможен без развития идей системности и интегративности. Как отмечал Б. Ф. Ломов, системный подход «позволяет решить противоречия между интерналистскими и экстерналистскими тенденциями в развитии психологической науки [2].

Профессор В. В. Козлов справедливо отмечает: «Одновременно как вне мировоззрения не существует личности, так и вне методологии нет науки. Основная проблема заключается в том, что ни практики, ни теоретики психологии не пытаются рефлексировать целостную картину психической реальности человека. В психологии отсутствует восприятие целостной картины психической реальности, которая проявлена на всех уровнях – от биологического до духовного. В силу этого необходимы создание и разработка принципиально новой методологии, которая бы учитывала проявленность психического на всех уровнях существования человека» [3].

Касаясь, в связи с этим, проблемы понимания, неизбежно возникает вопрос о прерогативе социальных или субъективных детерминант. На наш взгляд, именно в русле интегративного (системного) подхода нам удастся преодолеть столкновение этих тенденций, или, по крайней мере, избежать этого столкновения. Это будет возможно потому, что системный подход предполагает изучение человека не только в рамках организменного типа, т.е. микросистемы, но и переход к другому плану анализа – выход в область макросистем, к которым он принадлежит. Естественно, это очень усложняет проблему, и в рамках одного исследования это сделать невозможно. Но наука, как и человек, живет будущим, и видеть перспективу – это хороший стимул, движущий мотив проведения исследования.

Говоря о методологических тенденциях в исследовании психологических процессов, следует отметить тот факт, что не все психологические проблемы можно решить, применяя принцип линейного детерминизма причинно-следственных отношений. К таким проблемам, в частности, относится проблема понимания, которую целесообразно решать с позиций системного подхода, рассматривающего все элементы не как их сумму, а как такую их организацию, которая отличается своими качественными особенностями. Согласно концепции системного строения психики и

психического развития В. А. Ганзена, системное описание – это «форма предоставления человеку (пользователю) информации о системной организации сложного объекта» [4].

Системный подход предоставляет возможность глубже вскрывать сущность процесса понимания и рассмотреть причинно-следственные отношения в широком спектре системных отношений, так как он в изучение включает не только количественные, качественные и содержательные компоненты, но и соотношение всех сопряженных подсистем.

Системный подход в изучении процесса понимания, в частности, понимания делового текста, позволяет оценить в единстве: субъективные и объективные детерминанты понимания в динамике их развития; взаимосвязь интер-, интро-, мета- индивидных подсистем понимания и степень их согласованного или, наоборот, рассогласованного взаимодействия; психологическое содержание процесса понимания; реалистичность прогнозирования продуктивности взаимодействия «реципиент ↔ текст».

При этом важно отметить, что для исследования собственно психологических явлений информативной может стать даже организация элементов в системе, в частности, те ее стороны, которые связаны с закономерностями интеграции элементов в целое.

Проблема детерминант понимания рассматривается нами с позиций системного подхода. Вообще, в психологии проблема детерминизма – одна из наиболее фундаментальных. Эту проблему пытались решить с позиции линейного (одномерного) детерминизма формулой «стимул → реакция», заимствованный из классической механики. Но эта формула исключала все феномены субъективного мира. А потребность включения так называемых «субъективных» понятий и соответствующие им феномены в реальные процессы нарастала. Возникающие подходы - «субъективный бихевиоризм», теория функциональной системы, теория деятельности пытались решить эту проблему на новом уровне. Предложенная С. Л. Рубинштейном формула, согласно которой внешние причины действуют через внутренние условия, сыграла и продолжает играть большую роль в развитии детерминистского понимания психики и поведения.

Как отмечала К. А. Абульханова [5], «сложившись под воздействием внешних условий, внутренние условия определяют активность, избирательность по отношению к окружающему». В свою очередь они начинают далее изменять и внешние условия, оказывать воздействие на них. Исследования, проведенные на методологической основе концепции С. Л. Рубинштейна, включали в анализ поведения и

деятельности человека такие понятия, как цель, мотив, восприятие, мышление и другие, что поставило под сомнение правомерность повсеместного анализа психических явлений с позиции линейного детерминизма, т.к. тот или иной эффект от внешнего воздействия возникает лишь с определенной вероятностью, а вовсе не жестко и обязательно. Вообще говоря, задача объяснения разнообразия следствий при действии одних и тех же причин (у нас – возникновения множества «собственных» текстов при прочтении делового документа, в принципе исключающего широкий контекст) для линейного подхода является, по нашему мнению, неразрешимой. Линейный подход к детерминации признает только внешние причины, исключая внутренние, анализируя которые в русле системного подхода можно объяснить и даже прогнозировать возникновение вариантов. Особенно это касается описываемой нами проблемы понимания, т.к. ее исследование неизбежно приводит к проблеме индивидуальности, неповторимости и уникальности по своим психическим свойствам каждого человека, каждой личности. С позиции линейного детерминизма эта проблема в принципе неразрешима.

С точки зрения системного подхода «детерминация представляет собой систему детерминант разного типа» (Б. Ф. Ломов), и только концепция системной детерминации дает возможность подойти к ее решению. Исследуя проблему понимания, нужно иметь в виду разные типы детерминант: причины, внешние факторы, внутренние факторы, которые образуют систему детерминант. Как отмечал Б. Ф. Ломов, говоря о необходимости использования системы детерминант, «любое явление определяется системой детерминант, и попытка искать одну единственную детерминанту психологического явления – это тупиковый путь» [6].

Итак, применение принципов системного подхода важно не только для решения теоретических вопросов, но и для решения практических задач. Системная методология противостоит односторонним, упрощенным, линейным схемам. Она предоставляет возможность более широких теоретических обобщений и, главное, рациональному использованию полученных данных в практике.

Основу понимания составляют: знание правил вывода, знание вербализуемой информации, память, концепты, концептуальные модели, стереотипы, каузальная связь между событиями, шаблон и принцип предпочтительности, объективация мысли, разделение объектов анализа.

В качестве способов понимания представляются познавательные процедуры, процедуры концептуализации, аналитические процедуры,

когнитивное конструирование, схемы, фреймы, планы, процедуры и схемы, семантическая сеть, эпистемологическое описание.

Типы понимания выделяются редко и представлены как понимание и объяснение, внутреннее и внешнее понимание, направленные и ненаправленные умозаключения, синтаксическое, семантическое, стереотипно-событийное и ситуативно-коммуникативное понимание.

В субъект-объектных теориях синтактико-семантический анализ дополняется прагматическим описанием или описанием реальных психологических процессов при создании и анализе языкового знака.

Объектом понимания признается: дискурс, текст, научный текст, учебный и научно-популярный текст, речь, художественный текст, диалог, предложение и текст, предложение, высказывание, словосочетание и предложение, слово, словосочетание и предложение, объекты действительности и текст, ситуация и текст.

В качестве основы понимания эксплицированы: индивидуальные смысловые отношения, ценности, интенции, индивидуальные концептуальные системы, знания и познавательный опыт, знания и мнения, когнитивные системы, знание стереотипных ситуаций, индивидуальный тезаурус, целеполагания, индивидуальная картина мира, принцип интереса, знания, гипотетическая интерпретация, знания, контекст, цели и планы, правила общения, контекст, цели и интересы, коммуникативный и референциальный подтекст, смысловые опорные пункты, контекст, универсально-предметный код [7], предметно-схемный код, индивидуальная система знаний, модели ситуаций, внутренняя речь, нормы и эталоны, контекст, знание языка, разборчивость текста, имплицитурности дискурса, прагматический потенциал текста и универсально-предметный код, ментальные модели, языковая и общая компетенция, категоризация, прототипы и гештальты, память, память и принцип сотрудничества, когерентность, транспарентность и принцип сотрудничества, память и идеальные смысловые модели, память и знания, ключевые слова, превращенная форма, формируемая реципиентом информационная модель текста, эффективность кодирования.

Способ описания понимания представлен как познавательная норма, структура концептов, корреляция смысловых контекстов, гипотетико-дедуктивный метод, восхождение от материального к идеальному, логика здравого смысла для выводов, процедуры вывода в рамках познавательных связей, эвристические процедуры, консенсусные обоснования, каузальные, темпоральные, логические, пространственные и интенциональные связи, когнитивные модели

(образно-схематические, пропозициональные, метафорические, метонимические, символические), ролевой принцип, фреймы и фокализация, установление уровней, установление взаимной релевантности пропозиций, процедуры обработки релевантных компонентов и концептуальные зависимости, стратегические и синтагматически-тактические процедуры, движение от значения к подтексту, аналитическая процедура, оперирование денотатами и коммуникативная идентификация, нормативная деятельность, прогнозирование, процедуры и фреймы, стратегия «данное-новое», встречное порождение, восстановление падежной рамки, психологическая предикация, стратегия антиципации темы-фрейма, усиление/подавление информации, стратегия гипотез, процесс, обратный продуцированию, семиозис и абдукция, стратегии модели ситуации, локальной когерентности и макростратегии, программа формирования знаний о данных, операциях и алгоритмах, параллельное интерпретирование и коррекция при понимании и продуцировании, стратегия на основе субъектной лакуны, ориентация на предшествующую информацию с коррекцией результатов, стратегия рационального выбора из альтернатив, свертывание в семантические комплексы, прогнозирование и фигуры речи.

Типы понимания эксплицируются так: понимание противопоставляется доказательству, считается взаимодополнительным с объяснением и против-поставляется объяснению. Разделяются антропологическое и рациональное понимание, понимание и интерпретация, анализ, интерпретирование и прояснение, разбор и объяснение, типизация, классификация, идентификация, структурирование, каузативизация, контекстуализация, социализация, узнавание и понимание, узнавание знаков и распознавание информации, лингвистическое, логико-интерактивное и мотивационное понимание, ассоциирование, узнавание, категоризация, вывод, смысловые замены, интерпретация и утилизация, уровни перевода, комментария и философско-исторического толкования, знания тем, целей и планов, концептов для глобальных действий, концептуальных зависимостей, смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей, формулирования смысла.

В субъектных теориях акцентируется, помимо процедур понимания, оценка реципиентом результатов понимания (при помощи обратной связи в диалоге или рефлексии в монологе).

Объектом понимания считается текст как след деятельности другого субъекта, текст как отражение ситуации, текст и диалог, текст

как предмет, художественный текст, научно-популярный и естественно-научный текст, дискурс, слово.

В качестве основы понимания выступает фонд общих знаний и рефлексия, растягивание смысла, самооценка, ценности и логико-когнитивная система реципиента, определение цели сообщения, мыслительная деятельность.

Способ описания может быть эксплицирован в виде познавательных процедур, процедуры создания информации о тексте, денотатного графа, графов и принципа редукции содержания, анализа мотивации отбора речевых средств автором, постановки и решения мыслительной задачи.

Типология понимания представлена как семантизирующее, когнитивное и распредмечивающее понимание, понимание и объяснение, понимание-узнавание, понимание-гипотеза и понимание-объяснение.

Процесс понимания – сложная динамическая система. Любой процесс протекает во времени и при определенных условиях, следовательно, и процесс понимания разворачивается во времени и имеет определенные фазы. Доминирующим механизмом понимания выступает синтез информации, разрозненной на основании сходства, установленного в ходе анализа.

Проявление интеллектуальных потенций человека в деятельности опосредовано процессами понимания. Понимание связывается не только с обобщением, заключенным в слове, но и с актами передачи значения другому человеку через текст.

Эффективность процесса понимания определяется качественными показателями мыслительной деятельности: аналитико-синтетических операций, способности выдвигать гипотезы, умения членить текст на смысловые фрагменты, производить умозаключения и т.д. В основе понимания лежат личностные закономерности мыслительной деятельности.

Возросла актуальность интереса психологов к изучению личностной сферы смыслов – субъективной семантике («психосемантике»). В экспериментальных исследованиях этого направления [8], выявляются различия личностных «семантических пространств», «личностных конструктов» посредством реконструкции индивидуальной системы значений, заданных своими проекциями - признаками. Именно этим путем получены данные относительно личностных различий в понимании разными испытуемыми одного и того же содержания.

При анализе глубины понимания А. А. Смирнов отмечает, что «количество возможных ступеней здесь бесконечно» [9]. Зависимость понимания от интеллектуального развития выступает в той мере, в какой оно воплощает в себе общие закономерности мышления. Следовательно, процессы понимания включаются в систему опыта личности, проявляясь как ее интеллектуальное достояние.

Таким образом, понимание – это прохождение получаемой информации через личностную сферу смыслов, так или иначе охватывающих эту информацию, и конструирование на основе всех имеющихся смысловых связей концепта, адекватного объективному значению этой информации. Понимание опирается на формально неограниченную сферу предметных отношений. Система личностно формируемых смыслов, относящихся к данному значению, является открытой, расширяющейся системой, с неточными, расплывчатыми границами. Это облегчает взаимодействие понятий, ориентированное не на формальное правило, а на реальные отношения вещей, подлежащие объяснению и пониманию. В большинстве рассмотренных теорий объектом описания является неспецифицированный текст. Надо заметить, что мы различаем речь и текст как устную и письменную разновидности дискурса. Научный и деловой текст подвергается анализу в рамках фреймового подхода и в психологических концепциях, описывающих умозаключения при чтении (минимализм, конструктивизм и др.). Между тем не всякий научный и деловой текст строится по жестким законам формальной логики. Во всяком случае, это не характерно для гуманитарного текста, поэтому предстоит установить, что же (или какая логика) является этой основой.

Всякий текст, с определенной долей условности, может быть отнесен к явлениям культуры. Проблема смысла текста, понимаемая традиционно как проблема обнаружения этого смысла, распознавания его в недрах текста, доведения этого поиска до момента адекватности авторскому замыслу, обнаруживается некой новой стороной. Конструктивность текста заключается, по-видимому, в том, что он предоставляет читателю или слушателю возможность познать и понять. Можно сказать, что, появившись на свет как результат авторского самоопределения, текст продолжает свое существование в том случае, если оказывается вначале востребованным, а затем – и проинтерпретированным человеком.

Интерпретация текста, по всей вероятности, и есть процесс поиска в нем своих собственных смыслов. Исходя из этой посылки, иначе должна быть поставлена и проблема понимания. Общефилософская ее трактовка предполагает такое состояние сознания, которое субъект

фиксирует как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействия [10]. Применительно к тексту такая уверенность в адекватности не может являться целью контакта с ним (за исключением определенных, деятельностно ограниченных случаев, когда человек имеет дело с контролем, и текст в данном случае оказывается средством и способом контроля). В художественных текстах в принципе невозможно абсолютное постижение авторского замысла. Английский историк Р. Дж. Коллингвуд писал: «Вы никогда не сможете узнать смысл сказанного человеком с помощью простого изучения устных или письменных высказываний, им сделанных, даже если он писал или говорил, полностью владея языком и с совершенно честными намерениями. Чтобы найти этот смысл, мы должны также узнать, каков был вопрос, на что написанное или сказанное им должно послужить ответом» [11]. Следовательно, для анализа нужен не просто текст, а текст, живущий полноценной жизнью: вступающий в отношения с другими текстами, людьми, государствами, историей. Очевидно, что психологический анализ не может обойтись без двух текстов: текста-источника и текста-интерпретации. Текст-интерпретация и есть понимание индивидом исходного текста-источника.

Обнаружив эту связь (связь источника и интерпретации), можно дать и объяснение новой жизни языка текста. Поиски социально-психологических и лингвистических механизмов интерпретации должны, по-видимому, идти по пути решения следующих проблем: как ментальные интерпретационные процессы выражаются в тексте, направляя его смысловое развертывание, определяя его смысловую структуру.

Итак, методологический аспект исследования проблемы понимания должен носить интегративный характер, поскольку лишь системное описание позволяет преодолеть столкновение различных тенденций, позиций, школ и направлений.

Системная и интегративная методология противостоит односторонним, упрощенным, линейным схемам. Она предоставляет возможность более широких теоретических обобщений и рациональному прагматизму.

ФИЗИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Т.А. Витютина (Москва)

Наше исследование было посвящено сравнительному изучению переживания времени студентами-медиками младших курсов в когорте рождения «начала 70-х г.г. XX в.» и когорте рождения «конца 80-х г.г. XX в.». Соответственно, эти группы прошли тестовое обследование в 1992 году и в 2006 году.

Одним из методов исследования явился опросник «Мотивационной индукции» Ж. Нюттена – В. Ленса (см. Мотивация, действие и перспектива будущего, 2004 и др.), построенный по принципу незаконченных предложений.

Согласно взглядам разработчика методики, при психологическом анализе полученных результатов следует разделять время событий «близкого будущего» (по существу, мы здесь сталкиваемся с восприятием «физического» времени: «переживание момента/ситуации обследования») - «день» – «неделя» – «месяц» – «год и более») и время «социальных часов» (так называемое «социальное» время: «прошлое, по отношению к ситуации тестирования» – «профессиональное становление/учеба» – «взрослость» – «жизнь в целом» – «старость»). Во втором случае оценивается и изучается еще и «длительное» время, которое обнаруживает себя в предложениях захватывающих «сейчас и всегда после» (например, «мне хочется быть счастливым»).

В исследовании были сопоставлены результаты двух групп испытуемых (по 120 человек в когорте, юношей и девушек при обработке было выбрано поровну – 60 и 60 человек в каждой группе), формирование личности которых попало на принципиально различные исторические эпохи. Первая группа – ориентировочно, 1973 год рождения – росла и формировалась при «развитом социализме», вторая группа – ориентировочно, 1987 год рождения – в эпоху «перестройки» общества. Формирование личности не могло не отразить влияние социальных перемен. Однако, эмпирических исследований, посвященных этой проблематике крайне мало ввиду сложности организации такого процесса.

В данной публикации мы остановимся только на переживаниях испытуемыми «физического» времени, которое, априори, не должно было само по себе испытать влияние исторической трансформации общества (что мы не можем утверждать в отношении времени «социального»).

При статистической обработке данных (с применением критерия Манна-Уитни), наши априорные предположения не подтвердились, статистически значимо ($p < 0,001$) группы различались, по меньшей мере, в соотношении «момента» и более длительных промежутков планирования событий. Другими словами, группа испытуемых 2006 года больше событий в своей жизни относил к таким категориям «физического» времени как: «неделя», «месяц», «год и больше». Можно предположить, что социальные изменения, оказывающие формирующее влияние на личность, сделали ее в большей степени чувствительной к «развернутой» перспективе времени жизни.

На этом фоне интересно сравнить реакцию на социальные изменения группы юношей и группы девушек.

У юношей (2006) – увеличился «удельный вес» «конкретных» («сиюминутных») планов ($p < 0,05$), у девушек (2006), значительно увеличилось планирование далекого будущего ($p < 0,05$) и перестало доминировать «среднесрочное планирование» (неделя и месяц) ($p < 0,001$).

Важным результатом наших исследований мы считаем выявление высокой положительной корреляции между изменениями характеристик времени «физического» и «социального». Так, в изменениях «социального времени» у юношей усилилось переживание времени во всей его полноте, с преимущественным ростом ($p < 0,001$) планов по «жизни в целом» (включая обращение к прошлому опыту), и у девушек – на фоне социальной трансформации общества – планы на «жизнь в целом» так же существенно увеличились. Соответственно, в суммарных показателях (по когортам, в сумме юношей и девушек), показатели усиления планов «на жизнь в целом» являются статистически значимой величиной ($p < 0,001$), сменяя фиксацию на «взрослом» периоде жизни ($p < 0,001$), доминирующем в 1992 году.

Корреляционный анализ показателей «физического» времени, «социального» времени, «ценностных ориентаций» личности (по Ж. Нюттену), «личностных факторов» (по Р.Б. Кеттеллу, опросник, вариант А), с учетом корреляционных весов (квадратов корреляционных весов), выявляет крайне высокую структурообразующую роль отношения ко времени студентов-медиков младших курсов, принявших участие в обследовании. На первом месте по обобщенной группе в 240 человека стоят «планы на год и более» («физическое время»), на втором - «время обучения в вузе» («социальные часы»). Что важно, эти два параметра остаются наиболее весомыми и в 1992 году и в 2006. В четверку самых больших весов

вошел (в 1992, 2006 г.г. и в обобщенный анализ) так же показатель «физического» времени «год и более».

Здесь же мы можем заметить, что личностные факторы по Р.Б. Кеттеллу занимают места, начиная с 8-го.

Таким образом, одним из крайне важных результатов проведенного исследования стало выявление принципиальной, системообразующей роли отношения человека ко времени, причем социальное время находится в теснейшей связи со временем физическим, во многом формируя (определяя) его переживание.

МУЗЫКА КОЛЛЕКТИВИЗМА И ИНДИВИДУАЛИЗМА **О. Д. Волчек (Санкт-Петербург)**

“Нам всегда надлежит помнить участь Царьграда и Византийской империи для того, чтоб за пустыми занятиями не потерять своего государства” (Петр I, 1721). Культура – это единственный или главный способ спасения человечества от смерти – через духовное возвышение, через духовный подвиг [4]. Культурная среда выступает в качестве одного из источников развития. Культура налагает запреты, которые в процессе индивидуализации последовательно трансформируются в структуру совести. Воспитание и культура служат спасением от проявления разрушительной агрессии. И современная экономика определяется социокультурным фоном. Поэтому важнейшим фактором конкурентности государства становятся те, кто это сознание создает: философы, аналитики, писатели, композиторы, журналисты [2, 5, 8].

Сегодня нам просто необходим благородный идеализм. Подлинные образцы произведений культуры, искусства, музыки обеспечивают необходимый душевный настрой, высокий дух, мерцание идеалов и грез, помогая народу выстоять в трудные исторические периоды. Большое преимущество в этом отношении имеет музыка. Важно, что для нынешнего поколения музыка не один из видов искусства, а учитель жизни [3, 7].

Музыка обладает свойством выражать невыразимое – чистое чувство и постижение прекрасного, боль и радость, любовь, мистический восторг и смерть – все глубинное, наиболее значимое для человеческой души. Еще одно свойство музыки – ее способность воскрешать опыт в его полноте и целостности [9].

Музыка способствует развитию индивидуальности, в частности, умение слушать оперу помогает успешному бизнесу. Поэтому в ряде

стран, музыкальное образование в школе, с овладением одним из музыкальных инструментов является обязательным.

Среди разных видов искусства музыка обладает наивысшей способностью объединять людей, сплачивать их. Музыка является фактором формирования и преобразования общественного сознания и настроения. Она организует эмоции как боевую и воспитательную силу, побуждает к действию [6]. Наибольший объединяющий эффект или эффект «роевой психологии» при слушании музыки достигается, когда «коллективную» музыку – марши, гимны, песни слушают и исполняют в группе.

Помимо этого, музыка выполняет такие важные функции как адаптационная, регуляторная, лечебная, диагностическая и прогностическая. Музыка служит своеобразным слепком состояния общества, общественного настроения, непосредственно выражая истину времени. Музыка не способна лгать: тем самым, функционируя в обществе, она оказывается чутким показателем глубинных процессов, протекающих в духовной сфере общественной жизни [10].

Наибольший и лучший эффект при восприятии музыки возникает при соблюдении нескольких правил: соответствие музыки возрасту, полу, темпераменту, образованию и исходному состоянию слушателей; соответствие текущему времени суток и года, погоды, словом – соответствие правилу здесь и сейчас; предварительный настрой музыканта для проникновенного исполнения музыки. Сотни лет эти правила неукоснительно соблюдаются в Индии.

К сожалению, развитие техники обеспечило максимальную доступность музыки массам и одновременно породило такое распространенное в нашей стране явление как «петь под фанеру». Само звучание «консервированной» музыки при записи и последующем воспроизведении происходит с потерями и искажениями, исчезновением многих составляющих звука. Помимо этого, цветное сопровождение «консервированной» музыки в театре и на сцене также может диссонировать с ее содержанием, что негативно сказывается на эффектах восприятия и воздействия.

Целью моей работы было исследование потенциала воздействия музыки разных жанров, включая «индивидуальную» и «коллективную» музыку. Использовался авторский опросник, включающий показатели эмоций, настроения, потребностей, чувств, цветовых ассоциаций; всего 31 шкала [1]. Согласно инструкции, слушатель заполнял бланк, ориентируясь на свои ощущения, переживания и представления. Он отмечал те признаки в бланке, которые пробуждала, и к которым побуждала его данная музыка. В конце оценивания данного

произведения предлагалось отметить соответствующие одну или две цветовые ассоциации. При обработке полученных данных подсчитывалась сумма пометок в бланках по всем показателям в процентах относительно числа респондентов.

Исследования проводилось на практических занятиях со студентами СПБИГО и самими студентами при выполнении ими зачетных работ.

Результаты. В общей сложности были оценены десятки музыкальных произведений разных жанров. Как следует из обобщенных данных, «профиль» выраженности исследованных показателей варьирует в зависимости от конкретного музыкального произведения в широком диапазоне, достигая для некоторых признаков амплитуды в 80 - 100%, $p \leq 0,001$ по критерию Фишера. Яркое проявление таких функций музыки как адаптивная, диагностическая и прогностическая следует отметить для современной музыки в жанрах рок-, рэп, инструментальная. Например, сюита Г.Свиридова «Время вперед», песни Высоцкого, Макаревича, Арбениной, Сургановой, групп Ария, Вельвет, и др. В частности, сюите «Время вперед» на Ютубе посвящены восторженные отзывы, она необыкновенно современно звучит, хотя и написана полвека назад.

Особый интерес представляет сравнительный анализ данных по т.н. коллективной и индивидуальной музыке. Характерными особенностями музыки коллективизма является использование в тексте местоимений мы, нас, нам, наша и т.д.; четный ритм 4/4 или 2/4, часто – это маршевая музыка в мажоре. Многие произведения А.Пахмутовой фактически являются музыкой коллективизма. Для музыки индивидуализма характерны личностные переживания, использование в тексте местоимений я, мне, и т.п.; нечеткий ритм, минор, нередко плачущие интонации. Зачастую это романсы, песни в жанре шансон, опусы солистов фабрики звезд.

В качестве музыки коллективизма служили данные для «Гимна России», а также усредненные данные по 5-ти песням диска «Музыка СССР»: «Эх, хорошо в стране...», «Марш авиаторов», «Песня тревожной молодости», «Широка страна моя родная», «Гимн СССР». Годы создания этих произведений, соответственно, 1936, 1923, 1958, 1936, 1938. В качестве музыки индивидуализма служили песни «Я свободен» А.Кипелова и «Погода-погань» А.Кофанова, написанные в 1999, 2009 гг. Отдельного описания требует сюита «Время вперед», написанная Г.Свиридовым в 1965 г. и как особая, сакральная музыка «Гимн России».

Обнаружены следующие отличия между музыкой коллективизма и индивидуализма. Музыка коллективизма отвечают высокие показатели таких эмоций как интерес, радость; показателей настроения – уверенность в будущем, надежда на лучшее. Среди показателей потребностей лидируют такие признаки: потребность в приволье и свободе – 47,5%; в Родине – 45%; быть хорошим – 42,5%; в риске, преодолении трудностей – 40%; в мире и безопасности; а также в новизне, «зов дорог» – 32,5%; в движении, танце – 27,5%.

Среди показателей чувств главными являются: любовь к Родине, родному краю – 67,5%; дружба и общность – 67,5%; любовь ко всем людям – 25%; религиозное чувство – 10%.

Для музыки индивидуализма характерны повышенные значения таких эмоций как интерес, грусть и покой; низкий уровень признаков уверенность в будущем, надежда на лучшее, но повышенное значение признака разочарование. Среди потребностей лидируют, в порядке убывания, следующие признаки: потребность в понимании – 27%; в приволье и свободе; риске, преодолении трудностей; в борьбе и воевать – 25%; в любви – 23%; новизне, «зов дорог» – 16%; в комфорте и отдыхе – 13%. Наиболее выражены такие признаки чувств: одиночество – 30%; любовь к человеку – 13%; чувство родства – 8%; любовь ко всем людям – 7%; любовная страсть – 7%.

Характерные особенности «Гимна России». При ярко выраженных признаках радость, интерес, покой (50-37,5%); уверенность в будущем – 62,5%; признакам страх, гнев, разочарование; потребностям в комфорте и отдыхе; понимании; любви; материнстве и отцовстве; во власти и деньгах, отвечают нулевые значения. Максимальные значения имеются для следующих потребностей: быть хорошим – 62,5%; в мире и безопасности – 50%; в Родине и родном доме – 37,5%; приволье и свободе – 25%; риске и преодолении трудностей – 25%; борьбе и воевать – 25%. Среди чувств лидируют такие признаки: любовь к Родине и родному краю – 75%; дружба и общность – 75%; чувство родства – 62,5%; любовь ко всем людям – 25%; религиозное чувство – 12,5%.

Подтверждением описанного служит высказывание олимпийской чемпионки по прыжкам в высоту Анны Чичеровой о том, что невольное слушание Гимна России перед прыжком придало ей силы, можно сказать, окрылило и принесло победу.

Перечислю то, что характерно для сюиты «Время вперед», за счет чего, возможно, эта музыка актуальна и современна. Она будоражит и заряжает энергией, в ней нет места для грусти. Зато она вызывает эмоции страха – 62,%; гнева – 37,5%; уверенность в будущем – 25%;

надежду на лучшее – 25%. При нулевой выраженности признаков потребность в любви; быть хорошим; максимальные значения отвечают следующим потребностям: в борьбе и воевать – 87,%; в риске и преодолении трудностей – 75%; новизне, «зов дорог» – 50%; во власти и деньгах – 37,5%. Из 11 признаков чувств отметки имеются лишь для ненависти и ревности – 50%, и любви к Родине, родному краю – 12,5%.

Интегральные показатели, суммарные отметки по всем признакам, составили для музыки коллективизма – 840, индивидуализма – 450, «Гимна России» – 725, «Время вперед» – 675%.

Выводы. Сплачиванию общества, росту его духовности, энергетического потенциала и самооценки может содействовать: 1. обращение к коллективной музыке в СМИ, для чего могут использоваться как хоровые произведения прошлых лет, так и отобранные при проведении специальных конкурсов песни наших лет, инструментальная и народная музыка. 2. Исполнение «живой музыки», повышение музыкальной культуры народа, с особым вниманием к будущему нашей страны – детям и молодежи, с возможностью слушания и исполнения лучших произведений разных жанров. 3. Исполнение **разнообразной** музыки не в угоду вкусам большинства, но музыки, развивающей вкус и личностные качества.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИТЧ И МЕТАФОР В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Н. Галимова (Магнитогорск)

В психологическом консультировании широко используются разнообразные жанры: притчи, басни, легенды, былины, саги, мифы, сказки, анекдоты. Находят применение и современные жанры: детективы, любовные романы, фэнтэзи и пр. Каждому клиенту подбирается соответствующий его интересам жанр.

Остановимся на нескольких приемах, которые очень хорошо зарекомендовали в психологическом консультировании. Это работа с притчей и метафорой.

Как пишет Вачков И.В., главным средством психологического воздействия является метафора, как ядро любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми и взрослыми при семейном и индивидуальном консультировании.

Работа с метафорами - важная часть процесса консультирования, так как именно метафоры представляют собой так называемые ключи - моменты, на которые следует обращать внимание в процессе выслушивания клиента.

Итак, метафоры - это один из видов вербальных ключей, наряду с паузами, изменением интонации и т.д. Метафоры - образные выражения, используемые клиентом при описании своей проблемы. Например: клиент говорит: последнее время я выжат как лимон. Или: я абсолютно потерял. Или: я чувствую себя раздавленным... Данные выражения: выжат как лимон, потерял, раздавлен - это метафоры. Метафоры в емкой форме несут в себе важную информацию о проблеме клиента или его состоянии и в связи с этим представляют значительный интерес.

В качестве техники, мы можем попросить клиента описать его состояние или проблему в метафорической форме. Просто, спросить: "на что это похоже?" или "если бы можно было представить ваше состояние или проблему в виде предмета, как бы это выглядело?"

В качестве примера, на вопрос о том, как бы ты описал свою жизнь сейчас, один клиент сказал следующее:

- заброшенный дом
- на чердаке лежит мешок с зерном
- мешок посередине имеет прореху, чем-то его проткнули
- из прорехи высыпается зерно
- зерно прелое, не пригодное ни к чему

Анализ метафоры привел к тому, что "мешок, который валяется в заброшенном доме" - это он сам. Заброшенный дом - это его жизнь в последние несколько лет, в которой остановилось время и ничего не происходит. Дом заброшен, так как последнее время жизнь клиента в основном проходила во внутреннем плане и он не был включен в активное взаимодействие с реальностью. Пыльный мешок - пыль показывает на время, которое этот мешок там лежит. На вопрос, сколько времени, клиент ответил 6 лет. Зерно - это возможности, таланты и внутренние дары, которые теперь никому не нужны и не могут быть использованы (зерно в метафоре прелое). Прореха в мешке, в результате которой мешок потерял свою целостность и стал негодным - это авария, в которой клиент 6 лет назад получил травму и несколько месяцев провел в больнице. Клиент страдает от посттравматического стрессового расстройства, проявляющегося в уходе в свой внутренний мир.

Психотерапевтические метафоры (ПТМ) - это сообщения, в которых информация, исходящая от клиента или психолога, представлена в терминах, принадлежащих другим областям человеческих знаний, то есть в символической форме. Сопоставляя не связываемые ранее понятия, ПТМ позволяют в сжатой и оригинальной форме раскрыть суть сообщения, помогают по-новому осмыслить привычные предметы и явления, а также выполняют другие функции, имеющие психотерапевтическое значение.

Ценность метафор несомненна. Вероятно, их используют все без исключения практические психологи и психотерапевты. Не надо забывать, что в то же время нередко бывают случаи, когда употребление той или иной метафоры не приносит результатов или даже приводит к нежелательным последствиям. Так появилась необходимость глубже разобраться в этом неоднозначном способе взаимодействия клиента и психолога.

С этой целью давайте рассмотрим ПТМ с точки зрения ряда критериев, что позволит оценивать ПТМ, сравнивать их между собой и, в конечном итоге, ответить на вопрос: как сделать метафору действенной и избежать "побочных эффектов". Прежде всего ПТМ различаются по своему функциональному предназначению. В зависимости от ситуации они могут выполнять множество функций.

Экспрессивная функция. Заключается в том, что клиент с помощью метафоры выражает трудный для вербализации опыт (настроение, чувства, впечатления и т.д.). Кроме того, удачно подобранная метафора "экономична", поскольку сберегает время и слова, уходящие на объяснения.

Диагностическая функция. Основана на том, что выбираемые клиентом образы детерминированы его сознательными и бессознательными мотивами. Эта функция широко используется в проективных методах.

Диссоциирующая функция. Состоит в "перемещении" проблемы из "внутреннего поля" клиента во "внешнее". Это, во-первых, дает возможность клиенту буквально "увидеть со стороны" свою проблему и самому найти пути ее решения, а, во-вторых, позволяет психологу осуществлять различные терапевтические манипуляции.

Поясняющая функция. Состоит в том, что благодаря символическому замещению абстрактных понятий и приданию им "осязательной" формы, значительно облегчается восприятие и усвоение различных психологических законов и теорий. *Функцию наглядности*, например, прекрасно выполняют образы эго-состояний в транзактном анализе (Родитель, Взрослый, Ребенок).

Манипулятивная функция. Заключается в более или менее мягком воздействии на клиента. Например, с помощью метафоры клиента можно оценить, если сравнить его с соответствующим образом; клиента можно направить по какому-либо пути, который психотерапевт считает наиболее оптимальным и т.д.

Развивающая функция. Направлена на расширение существующих у клиента культурных и поведенческих ориентаций и стереотипов. Так транскультурный подход Н.Пезешкяна основан на знакомстве клиента с житейским опытом других народов, сконцентрированном в своеобразной метафорической форме притч, сказок и т.д.

К этому списку можно добавить еще чисто *оформительскую функцию*, основанную на том, что метафора украшает речь психолога, делает ее живой и запоминающейся, а также *развлекающую функцию*, когда метафора становится своеобразной "психотерапевтической забавой" или даже головоломкой, решая которую, клиент получает одновременно пользу и удовольствие от приятного озарения.

Метафоры в большинстве своем многофункциональны, и значение (роль) их зависит от обстоятельств, в контексте которых они используются. Например, будет ли метафора выполнять манипулятивную функцию или развивающую - это во многом зависит от психолога. Акцент на одном направлении или исключение других - свойство манипуляции. Напротив, включение метафоры в "багаж" клиента как одного из многочисленных путей и предоставление самостоятельного выбора обогащает опыт и развивает личную ответственность клиента.

Метафоры, исходящие от клиента, - это "близкие его сердцу" сравнения. Задача психолога - прислушаться к ним. Во-первых, метафоры клиента несут диагностическую информацию, поскольку отражают его уникальные, одному ему присущие представления о мире и о себе. Во-вторых, воздействие, основанное на использовании таких метафор, всегда мягче и менее насильственно, поскольку психолог в этом случае разговаривает с клиентом на его "родном языке". Для этих целей психолог может активно привлекать клиента к употреблению в своей речи метафорических образов, если последний этого не делает спонтанно.

Примерами совместного творчества могут служить сказочно-фантастические истории, сочиняемые на консультации, когда психолог и клиент "подхватывают" друг у друга образы, развивают их дальше, вводят новых персонажей и т.д. В таких метафорах благоприятно сочетаются целенаправленность воздействия и конгруэнтность индивидуальному опыту клиента.

ПТМ могут различаться по степени оригинальности. Оригинальность метафоры зависит прежде всего от того, насколько она отражает индивидуальный опыт клиента, включающий не только его проблему, но также особенности его восприятия, род деятельности, увлечения и т.д.

Ввиду частого употребления известные всем метафоры утрачивают свою "живость", ощущение иносказательности, превращаясь в штампы обиходного языка. Одновременно с этим клиент "попадает в сети" стереотипов и концепций "житейской психологии", которые стоят за этими выражениями и предписывают клиенту, как ему относиться и реагировать на те или иные обстоятельства. В этом случае психолог может "оживлять" метафорические образы и ассоциации, стоящие за привычными выражениями и устойчивыми словосочетаниями, путем их буквального прочтения. Например, за фразой "Она его увела" скрывается образ мужчины - пассивного существа (вроде домашнего животного), не обладающего правом на собственный выбор. Мужчина может также воплотиться в образе какого-нибудь предмета: очень дорогого ("Я боюсь его потерять") или похожего на лакомое блюдо ("Я не хочу его ни с кем делить").

Иногда метафора бывает настолько удачной, что она надолго "западает в душу" пациенту, становясь для него стимулом для размышлений и позитивных изменений. Широкий спектр возможных вариантов включает в себя разнообразные ПТМ, начиная со слов-эпитетов и отдельных образов, заканчивая развернутыми рассказами. В связи с этим хочется упомянуть сравнение Н. Пезешкиана, в котором метафора уподобляется лекарству: если оно применяется вовремя, в оптимальной дозировке, с индивидуальным подходом к пациенту, то приносит пользу; в иных случаях проявляется его токсический эффект.

Особого внимания заслуживает использование психологом произведений устного народного творчества (притч, басен, сказок и т.д.). С давних времен они используются для передачи важной культурно-исторической и этической информации, помогают людям переживать неприятности и видеть в них позитивный смысл. Кроме этого знакомство с инокультурными ценностями освобождает человека от привычных ему рамок.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева утверждает: «Как правило, именно притча является носителем глубинной жизненной философии. Жизненный урок в притчах не завуалирован, а прямо сформулирован. Обычно одна притча посвящена одному уроку». Притчу можно использовать в работе, как с взрослыми, так и с подростками.

По мнению Н. Пезешкиана: «Притчи могут оказывать самое различное воздействие на человека. Они имеют воспитательное и терапевтическое значение. Смысл каждой притчи человек воспринимает по-своему, в зависимости от своего образа мыслей.

Если притчи при психологическом консультировании подобраны правильно, то они позволяют выбрать определенную дистанцию, чтобы по-иному взглянуть на собственные конфликты и найти способы разрешить конфликты.

После знакомства с семьей и выявлением ее актуальных проблем психолог выбирает в качестве темы для обсуждения притчу, ситуацию, историю, миф, которые бы отражали семейные проблемы.

Одна из важных функций притчи – это хранение опыта, то есть после окончания психотерапевтической работы она продолжает оказывать свое действие на клиента и делает его более независимым от психолога».

Притчи - лишь один из инструментов, используемых в работе психолога. Но инструмент этот имеет неограниченные возможности. Каждая притча - выражение духовного опыта людей, который воспринимается сразу на нескольких уровнях: интеллектуальном, эмоциональном, ментальном. **Притчи** — это не просто тексты, не просто рассказы. Каждая притча может что-то дать, научить чему-то, в ней заложена какая-то определённая правда, какой-то определённый урок, маленький или большой закон Мира, в котором мы живём.

Посредством притч можно получить доступ к знанию законов объёмного мира. Причём этот доступ — облегчённый, потому что **притчи — это искусство слов попадать прямо в сердце**. Это своеобразный учебный материал, который непременно поможет внимательному и вдумчивому ученику путешествовать по Миру осознанно и радостно.

Разнообразные жанры, будь то притчи, метафоры, былины, истории, дают возможность понять себя, определить пути разрешения сложных личных жизненных ситуаций, активизировать внутренние ресурсы, поднимают актуальные вопросы, с которыми многие сталкиваются при воспитании детей, и предлагают эффективные способы их решения.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ МЛАДШИХ КОМАНДИРОВ КУРСАНТСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ М. Гафуров (Бухара)

Модернизация системы высшего профессионального образования в Узбекистане, в контексте которой осуществляются реформы образовательных учреждений пограничного профиля, определила смену типичного уклада образа жизни офицеров и курсантов пограничных институтов. Новая организационно-штатная структура и принципы комплектования курсантских подразделений привели к изменениям в общей системе отношений и взаимосвязей учебных коллективов. Следствием этого явилось обострение противоречий и возникновение межличностных конфликтных ситуаций в жизнедеятельности курсантских подразделений.

Для успешного функционирования курсантских подразделений важным является психологическое обеспечение их учебной и служебной деятельности, где приоритетным направлением является оптимизация внутригрупповых межличностных отношений. Специфика межличностных отношений в курсантских подразделениях заключается в существовании различных форм непосредственных контактов в ходе службы, боевой учебы, общественной работы, бытового и житейского общения.

Результаты многочисленных исследований, полученных в отечественной социальной и военной психологии свидетельствуют о том, что характер межличностных отношений и степень проявления проблемных ситуаций и даже конфликтов между военнослужащими зачастую опосредованы психологической совместимостью членов группы. Наличие даже двух несовместимых людей (особенно в малых группах) негативно сказывается на психологической атмосфере всего коллектива.

Вместе с тем, более негативными могут быть последствия при несовместимости связанных должностными обязанностями руководителей. В качестве непосредственных руководителей курсантских подразделений выступают младшие командиры, осуществляющие специализированные задачи по выполнению основных управленческих функций и осуществлению контроля над подчиненными. Однако недостаточный опыт или его отсутствие у младших командиров в построении межличностных отношений,

особенно на младших курсах обучения, приводит к закреплению репродукции неэффективных способов взаимодействия, негативно сказывается на эффективности управления курсантским подразделением, что вызывает разобщенность членов учебного коллектива.

Разрешить данную проблему представляется возможным посредством реализации комплекса взаимосвязанных и взаимосогласованных субъектами учебно-воспитательного процесса мероприятий, обеспечивающих повышение психологической совместимости младших командиров курсантских подразделений. Именно от эффективности деятельности младших командиров и их роли в курсантских подразделениях будет зависеть качество организации совместного труда и отношения между курсантами.

Несмотря на то, что проблема психологической совместимости членов группы активно изучается в современной социальной психологии, не представляется корректной экстраполяция результатов проведенных исследований на деятельность курсантских подразделений образовательных учреждений пограничного профиля по нескольким причинам. С одной стороны, в имеющихся работах не учитывается специфика функционирования учебных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов к защите и охране государственной границы. С другой стороны, описанные в исследованиях процессы применимы к коллективам, находящимся или в относительно стабильных условиях, или в изоляции от других коллективов.

Проблемная область данного исследования задается неразрешенными противоречиями: между потребностью в выявлении природы психологической совместимости младших командиров курсантских подразделений, востребованностью системного знания о возможности повышения ее уровня и недостаточной изученностью данного явления, отсутствием системного научного знания о его сущности, содержании и особенностях проявления в вузах пограничного профиля; между инновационными аспектами межличностных отношений в курсантских коллективах и сложившимися в них стереотипами, осложняющими психологическую совместимость между членами курсантского коллектива; между актуальностью привлечения новых исследовательско-развивающих технологий для повышения уровня психологической совместимости младших командиров курсантских подразделений и недостаточной готовностью вузов к решению этой задачи.

Вместе с тем, проблема психологической совместимости рассмотрена недостаточно полно и применительно к младшим командирам курсантских подразделений образовательных учреждений пограничного профиля система психологического знания о сущности, содержании и специфике психологической совместимости в психологической науке не представлена.

Таким образом, актуальность и недостаточная научная разработанность проблемы психологической совместимости младших командиров курсантских подразделений образовательных учреждений пограничного профиля в межличностных отношениях, неразрешенные противоречия, имеющие место в ее теоретических и практических аспектах, обусловили выбор темы исследования. Сущность психологической совместимости младших командиров курсантских подразделений раскрывается как комплексный социально-психологический феномен, возникающий в процессе взаимодействия участников межличностных отношений и выражающейся во взаимной удовлетворенности этими отношениями в условиях управления курсантскими подразделениями, а также в условиях жизнедеятельности в период обучения.

В содержании психологической совместимости структурно выделяются мотивационно-целевая, перцептивная, коммуникативная, поведенческая и эмоциональная составляющие.

Объективное критериальное основание позволяет выявить и оценить уровни психологической совместимости младших командиров как взаимной удовлетворенности межличностными отношениями. Интегративным критерием психологической совместимости младших командиров является взаимная удовлетворенность межличностными отношениями.

Частными критериями психологической совместимости младших командиров являются:

- степень совпадения основных мотивов и целей («смотрят в одном направлении»);
- модальность образа другого («друг или враг»);
- продуктивность коммуникации («понимание с полуслова»);
- принятие стиля поведения другого («работа на взаимный успех»);
- эмоциональное предпочтение («симпатия»).

Каждому из критериев соответствуют свои показатели. Показателями психологической совместимости младших командиров являются:

- согласованность мотивов;

- межличностное восприятие;
- гибкость коммуникативных паттернов;
- преобладающий тип отношений к другому;
- эмоциональный комфорт.

Социально-психологическими особенностями психологической совместимости младших командиров курсантских подразделении, раскрывающимися в её мотивационно-целевой, перцептивной, коммуникативной, поведенческой и эмоциональной составляющих, являются:

- преобладание характерных условносовместимых диад, связанных с совместно-индивидуальным характером деятельности первичного управленческого звена;

- уровневое проявление совместимости, где одним из наиболее важных является эмоциональный компонент межличностного взаимодействия.

Факторами повышения уровня психологической совместимости младших командиров в межличностных отношениях выступают:

- индивидуальное эмоциональное состояние;
- сложившаяся система восприятия и понимания младшими командирами друг друга;

- взаимная удовлетворенность субъектов межличностных отношений в процессе взаимодействия;

- гибкость коммуникативных паттернов;

- ориентированность командира на лидерство и самостоятельность в межличностных отношениях с учетом значимости проявления поддержки и одобрения окружающими.

В основу настоящего исследования психологической совместимости младших командиров положен личностно-социально-деятельностный подход, который позволил рассматривать психологическую совместимость через взаимодействие участников межличностных отношений имеющих различные индивидуально-психологические характеристики и анализировать психологическую совместимость с точки зрения процесса, в ходе построения и развития межличностных отношений членов группы; изучить особенности психологической совместимости младших командиров с учетом содержания их совместной деятельности и влияния социально-психологических условий. Такой подход позволяет рассматривать психологическую совместимость как комплексный социально-психологический феномен, тем самым расширяя возможности его изучения. На основе данного подхода явилось возможным трактовать психологическую совместимость младших командиров курсантских

подразделений как комплексный социально-психологический феномен, возникающий в процессе взаимодействия участников межличностных отношений, имеющих различные индивидуально-психологические характеристики, и выражающийся во взаимной удовлетворенности межличностными отношениями в условиях управления курсантскими подразделениями, а также в условиях жизнедеятельности в период обучения.

Наличие ряда противоречий, связанных со спецификой служебной и учебной деятельности младших командиров, затрагивающих всю систему взаимоотношений в курсантских подразделениях, ведет к деформации межличностных отношений и, как следствие, к неудовлетворенности младших командиров отношениями, что искажает нравственное поведение личности. С целью разрешения ряда противоречий и предупреждения конфликтных ситуаций, которые могут оказать влияние на эффективность деятельности младших командиров, особое внимание следует уделять повышению уровня их психологической совместимости.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

М. Гафуров, Э. Эшов, М. Шарипов (Бухара)

Повседневные задачи, решаемые военными специалистами (руководителями, педагогами, войсковыми психологами и др.) требуют от них понимания закономерностей проявления и формирования психологии личности военнослужащего и воинских коллективов в условиях различных видов воинской деятельности. Эти закономерности и являются предметом военной психологии как отрасли психологической науки.

Понимая условия возникновения и механизмы проявления тех или иных психических процессов, состояний и свойств у военнослужащих, практик может управлять ими. То есть - учитывать эти закономерности в своей работе, целенаправленно формировать и развивать у воинов необходимые для службы и боя качества, а также корректировать их в случае необходимости. Важнейшей характеристикой жизнедеятельности военнослужащих является то, что она протекает в форме военно-социального взаимодействия. Это означает, что практически любые действия,

повседневная жизнь и служба, различные виды боевой деятельности военнослужащих осуществляются как процессы их взаимодействия. Социальное взаимодействие военнослужащих (их групп) побуждается индивидуальными, групповыми и общественными потребностями жизнедеятельности. Эти потребности удовлетворяются в рамках основных форм взаимодействия - общения и совместной деятельности. Если брать человеческое общество в целом и частности, то именно благодаря общению и совместной деятельности производятся условия жизни и сами индивиды, обеспечивается их взаимопонимание и согласуются отдельные действия, формируются общности - большие и малые социальные группы.

Особый тип взаимодействия - это противодействие, борьба, социальные конфликты, в том числе и военные.

Человек является одновременно и продуктом, и активным участником, субъектом социального взаимодействия. Поэтому, процесс осознания самого себя членом общества или какой-либо группы, есть, фактически, тоже процесс социального взаимодействия. Человек способен сам себя осудить или похвалить, в зависимости от ситуации заставить изменить свое поведение, побудить к совершению социальных действий - поступков или преступлений. В таком случае индивид является одновременно и субъектом, и объектом взаимодействия. А социальное взаимодействие тогда принимает форму рефлексии - т.е. осознания личностью себя как общественным существом. Рефлексия, по сути, это общение человека с самим собой. Процессы социального взаимодействия сопровождаются возникновением особых явлений - различных состояний, свойств и образований, в которых отражаются особенности психики человека, его сознания и бессознательного как продуктов жизни индивида в обществе. Самое распространенное явление - это изменение индивидуальной психологии в общении. В одной ситуации человек смел, агрессивен, в другой - труслив или застенчив. Иногда для такого изменения достаточно простого присутствия других, их наблюдения за действиями человека.

Психологами было давно замечено, что при взаимодействии с другими людьми человек может выдерживать более сильные неприятные ощущения, например, болевые. На глазах у зрителей спортсмены показывают более высокие результаты (эффект «фасилитации» - облегчения). Вместе с тем, оказывается, индивидуальный вклад в совместную деятельность пропорционально уменьшается при увеличении числа участников. Причем, субъективно это может самими участниками и не осознаваться. Группа может заставить своего члена, избегающего конфликтов или позиции «белой

вороны» изменить свою точку зрения даже на вполне очевидные вещи (эффект «конформности»). К подобным явлениям, сопровождающим и, что важно отметить, регулирующим социальное взаимодействие, могут быть отнесены: процессы взаимовосприятия, взаимовлияния, взаимоотношения различного типа - симпатия, антипатия, лидерство, слухи, мода, традиции, паника и т.д. Такие явления, сопровождающие человеческую жизнь, интуитивно или осознанно всегда учитывались людьми в целях более успешного общения и совместной деятельности. Эти феномены, возникающие в социальном взаимодействии и называются социально-психологическими явлениями.

Социально-психологическими явлениями являются ситуативные проявления личностью тех или иных свойств и качеств: бескорыстия или трусости, авторитарного стиля руководства или социальной пассивности. В этот же круг явлений входят и относительно стабильные, и динамичные особенности воинского коллектива как малой социальной группы - его морально-психологический климат, уровень сплоченности, групповые настроения, традиции и т.п.

Эти явления, в форме социально-психологических процессов, состояний и свойств больших и малых групп, а также отдельной личности побуждают, регулируют и отражают социальное взаимодействие.

Военно-социальное взаимодействие имеет свою специфику, обусловленную его стратегической нацеленностью на вооруженную борьбу с противостоящим противником в условиях экстремальных ситуаций современного боя.

Г.А.Давыдовым (1988) определены существенные особенности социального взаимодействия военнослужащих. К ним относятся:

- его политическая определенность (Вооруженные Силы являются элементом политической структуры общества);
- идейная направленность (определенность морально-ценностных регуляторов воинской деятельности);
- техническая вооруженность;
- организованность;
- вынужденность и нормированность;
- разнородность взаимодействующих индивидов (социальная, психофизиологическая и т.п.);
- дискретность (асимметричность субординационных отношений);
- краткосрочность (изменение участников взаимодействия);
- расстраиваемость (трудные, экстремальные условия).

В рамках военно-социального взаимодействия возникает целый ряд явлений, которые в качестве научно-теоретических проблем

рассматривает военная психология как особая отрасль психологической науки. Только понимая механизмы этих специфических социально-психологических явлений, военный психолог может принять обоснованное профессиональное решение, оказать действенную помощь военнослужащему офицеру-руководителю, молодому воину, испытывающему трудности адаптации к воинской службе.

Военные руководители всегда были вынуждены так или иначе учитывать особенности социально-психологических явлений, возникающих в рамках воинской деятельности и общения военнослужащих. В современных войнах роль социально-психологического фактора в обеспечении успеха боевых действий войск осознается, как правило, и политиками, и военными руководителями. Без информационного обеспечения, подготовки и регулирования общественного мнения, всегда существует опасность неверного понимания смысла тех или иных военно-стратегических действий как подчиненными, так и гражданским населением. Как результат - снижение морального духа тех и других. Социальная апатия, возникающая после неудачной военной кампании или поражения в войне - это тоже социально-психологическое явление, возникающее в результате взаимодействия военнослужащих и гражданских лиц друг с другом, иногда - из-за мощного влияния средств массовой информации.

Таким образом, как познавательные, так и прикладные задачи военной психологии связаны с решением проблем, традиционно относимых к предмету социальной психологии. К основным социально-психологическим проблемам, являющимся значимыми для военных психологов и других руководителей вызывают более или менее острые затруднения в рамках воинской деятельности (организационно-управленческой, повседневной служебной и боевой совместной деятельности, межгруппового взаимодействия Вооруженных Сил и других социальных групп в обществе). При этом социально-психологические проблемы Вооруженных Сил проявляются как результат противоречий, обусловленных не только содержанием современного политико-экономического переходного периода в стране, но и трудностями реформирования армии. Исследуя и объясняя закономерности явлений, возникающих в рамках индивидуальной и совместной воинской деятельности, военная психология вынуждена обращаться к категориальному аппарату и концепциям социальной психологии общения, личности, больших и малых социальных групп. При этом, общим объектом данных отраслей психологической науки является социальное взаимодействие людей в форме военно-социального взаимодействия. Глубокое понимание механизмов

социально-психологических явлений в жизни воинских коллективов и отдельных военнослужащих является основой для успешной практической деятельности военных специалистов. И прежде всего - войсковых психологов.

САМООТНОШЕНИЕ СКЛОННЫХ К ХИМИЧЕСКИМ АДДИКЦИЯМ СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Э.Н. Гилемханова (Казань)

Изучение эмоционально-ценностного отношения личности к себе является традиционной психологической проблемой. В предпринятом нами исследовании использовался тест-опросник Самоотношения, который послужил базовым инструментарием в исследовании заявленной нами проблемы. Также в работе использовались опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (Орел А.Н.) и опросник «Склонность к аддикции» (Грязнов А.Н., Чеверикина Е.А.). Частной гипотезой нашего исследования послужила идея о том, что студенты, склонные к аддикции имеют особенности самоотношения, которые препятствуют формированию позитивной Я-концепции личности. Исследование проводилось на базе Приволжского федерального университета. Респондентами послужили 300 студентов высших профессиональных учебных заведений.

По итогам проведенного исследования были получены следующие результаты.

У студентов, склонных к алкогольной зависимости, внутреннее интегральное самоотношение на уровне средней выраженности (69% накопленных частот), у студентов не склонных – данный признак ярко выражен (85%). Самоуважение у склонных студентов, проявляющееся во «внутренней последовательности», «самопонимании», «самоуверенности», вере в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, способности контролировать собственную жизнь не выражено, в то время как у студентов не склонных признак самоуважения выражен. У обеих исследуемых групп аутосимпатия выражающаяся в дружественности-враждебности к собственному «Я», средневыражена (у склонных

студентов 58%, у не склонных 71,33%). Это означает, что в содержательном плане студенты одобряют себя в целом и в существенных частностях, доверии к себе и позитивной самооценки. Также у обеих групп студентов не выражен самоинтерес (у склонных студентов 27%, у не склонных – 40%). Это означает, что студенты испытывают слабый интерес к собственным мыслям и чувствам, не готовы общаться с собой «на равных», не испытывают уверенности в своей интересности для других. При этом, однако, ожидание позитивного к себе отношения от окружающих выражено у склонных студентов (71,33%) и ярко выражено у не склонных (92%). Мы проанализировали факторные шкалы, теперь кратко обозначим компоненты самоотношения, которые эти факторы образовали. Самоуверенность (66%) и самопонимание (69%) выражены у обеих групп, также как и самопринятие (у склонных студентов 51%, у не склонных – 71%). Наоборот, отношение других у обеих групп не выражено (у склонных студентов 15%, у не склонных – 32%), самопоследовательность (38%) и самообвинение (43%) также не выражены.

Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет также показать некоторые существенные различия между группами склонных и не склонных к алкогольной зависимости студентов. Интегральный показатель самоотношения у склонных студентов достоверно ниже, чем у не склонных ($t=2,13$ при $p<0,05$). Это означает, что в целом, склонные студенты в отношении внутреннего недифференцированного чувства «за» и «против» самого себя испытывают больший дискомфорт. Также у них менее выражены такие факторы самоотношения как самоуважение ($t=2,13$ при $p<0,05$) и самоинтерес ($t=2,13$ при $p<0,05$). То есть наряду с меньшей по сравнению с не склонными студентами верой в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, более низкую оценку своих возможностей, способности контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, у них отмечается достоверно более низкий интерес к собственным мыслям и чувствам, меньшая готовность общаться с собой «на равных», они в меньшей степени испытывают уверенность в своей интересности для других. Корреляционный анализ показывает значительно более слабую интеграцию аспектов самоотношения у студентов, склонных к алкогольной зависимости. Если саморукводство у не склонных связано с самопониманием, то у склонных к алкогольной зависимости она аспектируется вокруг вопросов самоуважения. Интересен тот факт, что самообвинение связано прямой связью с самопринятием. Если у не склонных

самопонимание связано прямыми сильными связями с самоотношением, самоуважением, ожиданием отношения от других, то у склонных к алкогольной зависимости почти все связи, образованные с самопониманием обратные, также сильно выражены: с самоуважительностью, отношением других, самопринятием. То есть чем лучше они понимают себя, тем меньше испытывают самоуважения, ожидают более худшее отношение других и меньше принимают себя. Таким образом, самоуважение чувствительно и поэтому может являться одним из рычагов воздействия на аддиктивную личность.

Таким образом, нами выявлено, что студенты, склонные к аддикции, имеют особенности самоотношения, которые препятствуют формированию позитивной Я-концепции личности и личностно-профессиональному становлению. Психолого-педагогическая работа, направленная на коррекцию самоотношения, является актуальной задачей психологической службы современного профессионального образования.

МЕТОД «КЕЙСОВ» В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ А. Р. Гирфатова (Уфа)

В сложившихся современных условиях у руководителей органов местного самоуправления порой не хватает внутренних ресурсов для своевременного и адекватного реагирования на сложные ситуации социальной направленности. Поэтому им приходится постоянно совершенствовать методы своей работы, в частности прилагать усилия по принятию оптимально эффективных управленческих решений.

Так, М.В. Вихорева считает, что сегодня вся текущая деятельность успешно работающих муниципалитетов во всем мире строится на основе применения лучших достижений эффективного менеджмента, постоянного обучения, обмена знаниями и таким образом отмечает востребованность постоянного профессионального совершенствования специалистов и руководителей местного самоуправления. (Вихорева М.В., 2009)

А.Р.Кудашев, также подтверждает вышеуказанное мнение. Он пишет, что получение профессиональных знаний и навыков в области управления с одной стороны, формирует качества, необходимые для успешной управленческой адаптации руководителя, с другой - мотивация профессионального образования в области управления выступает для руководителя в качестве ведущего фактора его личностного развития (Кудашев А.Р., 1999).

В этой весьма непростой ситуации, по нашему мнению, адекватная помощь квалифицированного психолога-консультанта по улучшению качества руководства, повышению эффективности деятельности в целом внесет весомый вклад в развитие профессиональных качеств руководителей органов местного самоуправления.

Сходные мнения у Л.Г. Почебут и В.А. Чикер, которые подчеркивают то, что проблемы, которыми приходится заниматься психологам-консультантам, сложны и трудоемки. Разрешение этих проблем требует от психолога достаточной профессиональной подготовки и владения широким арсеналом психологических методов исследования и воздействия на личность работника. (Почебут, Л.Г., Чикер, В.А., 2002).

В контексте вышеназванных основных задач психолога-консультанта в арсенале психологических подходов находится ситуативный подход.

О.С. Новик, отмечает, что из существующего многообразия подходов исследования феномена руководства ситуативный подход явился наиболее продуктивным, он объединил в себе достоинства других теорий и учел при этом важнейший фактор, влияющий на личность управленца, - ситуацию, в которой ему приходится работать. Такой подход указал дальнейший путь развития психологии в сфере управления - объединение нескольких теорий, изучающих отдельные факторы, в единую концепцию (Новик О.С., 2008).

Анализируя факторы эффективности управленческих решений, А.В. Карпов, Е. В. Маркова тоже пишут, что для принятия эффективного решения руководителю необходимо хорошо распознавать ситуацию и ориентироваться в ней. (А. В. Карпов, Е. В. Маркова. 2010).

Поэтому, логичным продолжением, вышесказанного будет обращение консультанта к такой конкретной технологии повышения квалификации руководителей, как кейс-метод. По нашему убеждению, наиболее адекватным и перспективным является использование метода мини-кейсов, то есть решение кратких ситуационных задач.

Мини-кейсы представляют собой краткое описание проблемной ситуации в определенной профессиональной сфере, которую предлагается разрешить специалисту. Эти задачи обычно являются достаточно распространенными, типичными для каждой конкретной профессиональной деятельности, их решение помогает сформировать, во-первых, представления о возможных проблемах, которые могут встретиться в дальнейшем, а, во-вторых, умения и навыки их разрешения. (С.Ю. Темина. 2009).

В ходе анализа кейсов и проведения дискуссий у руководителей муниципальных образований происходит актуализация психологических знаний, они стремятся обосновать адекватность и эффективность принимаемых ими решений.

Таким образом, следует подчеркнуть, что психолог-консультант, естественно, не только обучает навыкам принятия управленческих решений конкретно методом «кейсов», но и предоставляет соответствующую различным актуальным проблемным ситуациям теоретическую и практическую информацию в форме лекций, тренингов, деловых игр.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С. Грешенштейн (Иркутск)

Формируясь и развиваясь как личность в течение всей жизни, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки. Ввиду этого рассмотрим две крайние линии личностного развития во взрослом возрасте: нормальную и аномальную. При нормальной линии развития характерна продуктивная и творческая работа над собой и другими людьми; зрелая, полноценная и разнообразная жизнь; удовлетворенность семейными отношениями. При аномальной линии развития характерен: застой, эгоизм и эгоцентризм; непродуктивность в работе; ранняя инвалидность; всепрощение себя и исключительная забота о самом себе. Первые – люди, сумевшие оценить новый этап жизни – большую свободу и независимость, новое видение причин своих успехов и неудач. Вторые – те, кто испытывает горечь и разочарование от бесполезности прожитой жизни. Как следствие, восприятие одних и тех же социальных ситуаций у людей может быть различным. Разные

личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт.

Достижение пенсионного возраста приводит к уходу из профессиональной жизни. Однако, к 55-60 годам личность не успевает полностью исчерпать свой профессиональный потенциал. Все еще высокий профессионализм, несмотря на имеющуюся профессиональную усталость, порождает сомнение в оправданности выхода на пенсию. Профессионально важные качества, профессиональные знания и умения, опыт и мастерство – все становится невостребованным. Для большинства пенсионеров характерна психологическая растерянность, дезинтеграция из профессиональной среды, вызывающие тягостные переживания своей ненужности и бесполезности. Эти негативные моменты ускоряют социальное старение. Профессиональная жизнь после карьеры возможна для тех пожилых людей, которые находят в себе силы продолжать активную профессиональную деятельность в форме наставничества, передачи профессионального опыта.

В кризисной ситуации если человек совершает ошибки, то они накапливаются в обществе, а затем в этом же обществе быстрее выявляются, и происходит процесс социального обрушения. Следовательно, первое, на что следует обратить внимание при работе с этой категорией людей – прошлый опыт человека, его социальное окружение. Таким образом, если в самом человеке кризиса нет, то для него происходящее снаружи – это перемены, которые не затрагивают его глубоко, и при которых можно отказаться от одного вида деятельности и перейти к другому.

Одним из вариантов решения проблем, появляющихся у взрослых людей в период кризиса – возможность получения дополнительного образования, возможность общения. Выбор профессии – достаточно сложная задача. Особенно для тех людей, которые уже получили образование, поработали в какой-либо области, и хотели бы сменить род деятельности, получить дополнительное образование. И дело здесь не только в том, что профессиональное становление сопровождается профессиональными кризисами, характеризующимися кардинальной перестройкой личности, изменения вектора ее профессионального развития. А так как взрослые люди - уже сложившиеся личности со своим мировоззрением, то здесь будет уместен гуманистический подход, то есть развитие личности может выбрать и осуществить только сама личность; никто не имеет права вторгаться в пространство экзистенциальных проблем человека, навязывая ему извне какие-либо цели, ценности и идеалы. Стремление к саморазвитию не означает

стремление к какому-то недостижимому идеалу, а стремление добиться конкретной цели или определенного социального статуса. Например, улучшение психологического состояния, выработка состояния нужности, уверенности в себе, значимости в жизни. Сложность заключается в том, что предыдущий образовательный опыт не всегда был позитивным, а также в том, что образовательных программ для этой категории населения практически нет и люди часто один на один со своими проблемами, сложностями, переживаниями. Людям после 50-60 лет крайне тяжело сменить род деятельности, получить новую профессию. И здесь дело даже не столько в возрасте, сколько в отношении к этому социума, а также, как основной фактор, отсутствие поддержки со стороны ближайших родственников и друзей.

Существуют социально одобряемые и не одобряемые виды деятельности в зрелом возрасте. Для примера: если, выйдя на пенсию, человек займется огородом, рукоделием, воспитанием внуков – это социально одобряемые виды деятельности; но, если есть возможность, силы, желание, талант, наконец, поменять род деятельности, то здесь человек столкнется со значительным противодействием со стороны социума.

Пожалуй, главное, на что хочется обратить внимание, это то, что профессиональному становлению личности в молодом возрасте уделяется много внимания, в отличие от зрелого возраста, когда, принято считать, люди уже состоялись как профессионалы и что-либо менять в профессиональной деятельности уже поздно. И, как помощь в профессиональной реализации, можно порекомендовать тактики сопровождения и взаимодействия, когда одной из главных задач психологического сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности, но и научение ее самостоятельному преодолению на данном этапе трудностей. А тактика взаимодействия используется тогда, когда человек сам готов решать свою проблему, но ему необходима определенная помощь со стороны, он мотивирован.

Люди не всегда понимают, что они боятся будущего. Они проецируют свои страхи на другие аспекты жизни – семейные, профессиональные. Как правило, возрастные кризисы взрослых людей приобретают характер экзистенциальных, поскольку в их переживание включаются проблемы смысла жизни и индивидуального существования. Но это время можно использовать и как время для максимального раскрытия внутреннего потенциала человека, оказывая адресную помощь и психологическое сопровождение личности. Практика еще раз подчеркивает необходимость совместной работы

психологов и социальных педагогов, доступность информации об этом для всех слоев населения, обращение внимания на внутренний мир человека, его прошлый опыт. Главное – вера в человека, в его возможности!

ФЕНОМЕН РЕЛИГИОЗНОСТИ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ЛИЧНОСТНЫМИ КАЧЕСТВАМИ

Л. В. Густова (Москва)

В статье осуществляется постановка проблемы теоретического и экспериментального изучения феномена религиозности и его взаимосвязи с личностными качествами. Данное исследование обретает особую актуальность на современном этапе развития России, который сопровождается курсом государственной политики, направленным на усиление религиозного влияния в обществе – в образовании, спорте, науке, армии. Наряду с этим социальные процессы в современной России характеризуются конфликтом ценностных ориентаций, межконфессиональным противостоянием, обостряются противоречия между верующими и неверующими гражданами, происходит интенсивная исламизация населения, осуществляется интенсивная клерикализация общества. На данном этапе исторического развития этот вектор социализации не сопровождался научно-обоснованными психологическими концепциями, экспериментальными исследованиями религиозного влияния на личностные качества, поведение и деятельность человека. Не проводилось теоретическое и практическое осмысление психологического феномена религиозности. Особенно важным изучение религиозного влияния становится в условиях поиска путей толерантного взаимодействия в обществе и профилактики конфликтов возникающих на религиозной и национально-культурной почве.

В нашем понимании религиозные системы являются системами духовного воспитания, которым присущи свои эталоны личности — модели идеального человека, которым приписываются конкретные личностные характеристики, особенности поведения и мышления. Набор личностных характеристик религиозного эталона зависит от того, какая идеология фундирует конкретную религиозную систему. Религиозность не возникает сама по себе. Религиозность формируется в религиозной деятельности и распространяется на все сферы психического – на сознание, чувства, представления. Религиозность как

личностное качество формируется в религиозной деятельности, в процессе адаптации человека к определённой религиозной системе. Религиозность как личностное качество не сводится только к религиозному сознанию, чувствам, представлениям, религиозной вере. Религиозность, прежде всего в нашем понимании – это выраженность религиозного поведения, характеризуется религиозной активностью личности, степенью включённости, погруженности человека в религиозную деятельность. Синонимом религиозности является понятие «набожность», «богомольность», то есть подмечается поведенческий, деятельностный аспект данного явления, связанный с активностью личности. Духовность и религиозность – различные понятия: религия более узкое понятие по отношению к духовности, поскольку является одним из вариантов её развития, существуя в форме социального института и не охватывает всей духовной сферы человека.

При полном погружении в религиозную деятельность религиозность предельно охватывает, занимает всю личность и становится основой всей жизнедеятельности. Что мы и наблюдаем в крайних формах проявления религиозности, на пример у монахов или воинствующих религиозных фанатиков. Крайние формы проявления религиозности являются логическим продолжением и завершающим этапом формирования религиозности. Человек становится орудием религиозной системы, и то, в какой форме мирной или воинствующей будет проявляться религиозность: станет ли человек проповедать, станет ли он монахом, проводящим большую часть своей жизни в молитвах, либо будет убивать на религиозной почве, зависит от актуальных социальных целей и задач религиозной системы, в которую включён человек. Под индивидуальным уровнем религиозности мы понимаем— степень включённости личности в религиозный культ, меру соответствия личности эталону, лежащему в основе религиозной системы, глубину набожности, степень зависимости от религиозной системы.

С целью выявления взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств нами было проведено эмпирическое исследование. **Выборка:** 140 респондентов, из них 70 респондентов женского и 70 респондентов мужского пола. В возрасте от 14 до 65 лет, относящих себя к православному вероисповеданию.

Гипотеза: Если религиозность (набожность) как самостоятельное качество формируется в религиозной деятельности, то это приводит к актуализации определённых личностных качеств. У людей с высоким и низким уровнем религиозности набор актуализированных личностных качеств будет различным. При этом мы предположили, что при

высоком индивидуальном уровне религиозности личностные качества будут соответствовать эталону, лежащему в идеологической основе религиозной системы, в которую включён конкретный человек, и, наоборот, у людей с низким уровнем религиозности, актуализированные личностные качества будут слабо соответствовать, либо вообще не соответствовать эталону.

Методики исследования: Методика определения индивидуального уровня религиозности И. С. Шемет; 16-факторный личностный опросник Р. Кэттэлла (Форма А); для определения связи между параметрами использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты: Выявлено, что при высоком индивидуальном уровне религиозности (набожности), обнаружена тенденция к актуализации таких личностных качеств как – подчиненность, сдержанность, высокая нормативность поведения, робость, подозрительность, тревожность, высокий самоконтроль, напряжённость, а при низком индивидуальном уровне религиозности проявляется тенденция к актуализации таких качеств, как: жизнерадостность, эмоциональная яркость в отношениях между людьми, динамичность общения, эмоциональное лидерство в группах, эмоциональная значимость социальных контактов, экспрессивность, экспансивность.

Гипотеза исследования полностью подтверждена. Полученные данные исследования были проинтерпретированы нами через интегративный подход И. С. Шемет, что позволяет сделать вывод о том, что повышение индивидуального уровня религиозности приводит к дезинтеграции психики.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЛИЧНОСТИ МИГРАНТА КАК УСЛОВИЕ ЕГО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К СОЦИУМУ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Б. Гюлмамедов (Шуя)

Актуальность постановки темы исследования личностных акме-детерминант адаптивности мигрантов к социальной ситуации в областном центре России на примере г. Иваново обусловлена сложными и противоречивыми процессами, происходящими в современном российском обществе.

Признание необходимости обеспечения скорейшей адаптации переселенцев к новым социальным и этнокультурным реалиям на общегосударственном уровне пока недостаточно подкреплено психологическими исследованиями, в которых возможно рассмотрение

не только индивидуальных особенностей личности мигрантов, как детерминант, во многом определяющих выбор места жительства и построение последующих жизненных планов. Требуется комплексное психологическое исследование факторов, оказывающих существенное влияние на социально-психологическое самочувствие, как самого мигранта, так и его ближайшего окружения (прежде всего, семьи).

Достаточно актуальным представляется также исследование динамики ценностных ориентаций мигрантов, в том числе представляющих разные социальные и профессиональные группы, а также возрастные различия, сказывающиеся на содержательной специфике акмеологических перспектив его личности в ходе адаптации.

Представляется новым рассмотрение взаимно противоположных направлений миграционных потоков, как отражения недостаточной сбалансированности социальной политики, которая должна быть направлена на закрепление мигрантов, в том числе (и, прежде всего) учащейся молодежи, в регионе, испытывающем нужду в молодой и квалифицированной рабочей силе.

Поскольку в литературе по социальной психологии, акмеологии и психологии личности адаптивность мигрантов к новому социуму и их идентичность в основном характеризуются на уровне предпосылок, так как в процессе жизнедеятельности в новых условиях они только начинают формироваться, можно рассматривать их как динамическое образование, существенным образом связанное с акмеологическими качествами личности будущего гражданина и жителя конкретного региона России. Тем самым, исследование акмедетрминант адаптивности мигрантов к социальной ситуации может иметь характер комплексного исследования, затрагивающего широкий круг вопросов, связанных с оценкой мигрантами угроз для своего благополучия и благополучия близких людей, возможностями получения работы и продолжения образования, уровнем жизни в данном российском регионе и др.

Представляется важным рассмотрение особенностей поведения мигрантов, относящихся к разным возрастным и социальным группам, их психологические затруднения в определении жизненных целей и, соответственно, специфика социально-психологического сопровождения адаптации личности мигранта к новому социуму.

Требуется также осуществление теоретико-эмпирическое исследование возможностей достижения позитивной динамики адаптивности мигрантов и особенностей их акмеологической самоидентификации, а также придание этим процессам позитивной направленности за счет выявления и раскрытия их личностного потенциала

мигрантов. Последнее, по нашему мнению, будет представлять интерес не только для представителей социальных служб Ивановского региона, но может составить одно из направлений в разработке молодежной политики.

ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОТНОШЕНИЕ К СВОБОДНОМУ ВРЕМЕНИ КАК ЦЕННОСТИ

Н. А. Дейкина, М. Г. Юркова (Иркутск)

Свободное время как часть временной составляющей в жизни человека рассматривается, главным образом, в социальных науках как проблема рекреации в сопоставлении с трудовой деятельностью человека, и, значительно реже, как возможность для развития человека как социального субъекта, входящего в различные социальные группы. Мы, в контексте своего исследования, рассматриваем свободное время как психологическую проблему субъекта, организующего и реализующего свой индивидуальный жизненный путь, в котором свободное время является частью всего времени, находящегося в распоряжении субъекта. При этом способность и потребность субъекта в оптимальной организации своей жизни напрямую связана со способностью к оптимальной реализации его свободного (в его индивидуальном понимании) времени.

Свободное время играет значимую роль в развитии любой личности. Но важным и значимым оно является только лишь при эффективном его использовании. Имеется в виду, с одной стороны, увеличение его объема, с другой – степень интенсивности активности субъекта при наличном объеме свободного времени. Решение вопроса о расширении границ свободного времени лежит в рациональном использовании уже имеющегося времени. Спортивная деятельность на наш взгляд может занимать особое место во временной организации, ведь она является неотъемлемой частью жизни человека с ранних лет, особенно если занятия спортом были успешны, результаты достаточны. В более ранних исследованиях нами было показано, что в подростковом возрасте переход с внешней (зависимой) регуляции свободного времени субъектом на внутреннюю (с опорой на индивидуальные особенности, потребности и смыслы) быстрее и эффективнее происходит у ребят, интенсивно занимающихся либо спортивной, либо творческой деятельностью. Это влияние также

прослеживается в студенчестве. Здесь мы хотим рассмотреть более внимательно влияние спорта на отношение субъекта к свободному времени как ценности взрослых.

Спорт – это специфический вид человеческой деятельности и в то же время – социальное явление, способствующее поднятию престижа не только отдельных личностей, но и целых общностей, в том числе и государства.

Спортивная деятельность в настоящее время рассматривается с позиции охвата им особых категорий людей и представляется в виде трех категорий: массовый спорт, спорт высших достижений и профессиональных достижений. Если главной целью людей, занимающихся массовым спортом, является укрепление здоровья, физическое и психическое развитие, проведение досуга, то в спорте высших достижений главным является выявление и сравнение предельных физических и психических возможностей людей в процессе выполнения разнообразных физических упражнений.

Спорт высших достижений в целом, является самостоятельной сферой деятельности. Он основан как на общечеловеческих, так и на своих, присущих только ему, ценностях и формирует довольно специфический образ жизни спортсмена, его жизненный стиль. Одной из важнейших характеристик образа жизни спортсмена является спортивная карьера.

Деятельность спортсменов является многолетним непрерывным процессом обучения и физического развития, то есть тренировочных занятий и использованием больших, а порой и предельных, физических нагрузок.

Полноценность спортивной деятельности требует соблюдения спортсменом режима жизни в целом, а не только режима тренировок и соревнований. Режим жизни спортсмена связан со многими ограничениями, лишением себя многих удовольствий.

В проблеме личностного времени спортсмена вскрываются не только его субъективные переживания и отношение к своему времени, но и то, как он его организует и использует. Реальная практическая временная организация спортсменом своей жизнедеятельности, объективное использование и распределение времени (проявляющиеся в способах действия и поведения) и определяют именно личностную форму организации времени.

Правильное планирование времени является одной из важных составляющих организации жизни спортсмена, поскольку организация жизни – это и способность так связать и осуществить дела, ситуации,

чтобы они подчинились единому замыслу, сконцентрировались на главном направлении, придать им желательный определенный ход.

Выборочную совокупность нашего исследования составили 50 спортсменов. Из них 20 человек – тренеры, в возрасте от 28 до 56 (8 муж, 12 жен); 15 человек – профессиональные спортсмены, находящиеся в сборных командах России по разным видам спорта (лыжные гонки, хоккей, волейбол, легкая атлетика), в возрасте от 20 до 25 лет (10 муж, 5 жен); 15 человек – спортсмены-любители в возрасте от 18 до 21 (студенты, 5 муж, 10 жен).

Внутреннюю регуляцию времени субъектом (автономную, самостоятельную и ответственную) и внешнюю (пассивную, зависимую и внешне обвиняющую) мы попытались связать с вводимым нами конструктом направленности в реализации собственных жизненных стратегий в пространстве-времени жизнедеятельности субъекта, особенно той его части, которая интерпретируется как свободное время. «Направленность свободного времени» имеет два полюса: свободное время как время, свободного ОТ, или как время, свободного ДЛЯ. В первом случае, когда субъект интерпретирует преимущественно свободное время как часть времени своей жизни, свободную от обстоятельств, обязательств, трудовой или бытовой активности, мы относим его к группе направленности «время, свободное от...». Во втором случае, когда субъект относится к свободному времени как ко времени, в которое возможна реализация каких-либо планов, дел, обязательств, связанных со значимыми для него потребностями и смыслами, он попадает в группу направленности «время, свободное для...». Принадлежность к группе предположительно коррелирует с качеством регуляции времени (внешним – внутренним). Эмпирическое распределение участников исследовательской выборки проводилось с помощью методики «Направленность свободного времени», состоящей из незаконченного предложения, связанного с аспектом свободного времени, и двумя вариантами выбора ответа, которые обязательно включали смысловой конструкт «время от...или для...». Ниже представлены некоторые результаты.

Так как возрастные границы группы «Тренерский состав» достаточно широки (от 28 до 56 лет), мы решили разбить её на подгруппы: 28-40 лет, 40 и старше. По критерию χ^2 различия в выборах между группами обнаружены не были. Также не были выявлены различия между мужчинами и женщинами.

Респонденты образовали три группы: В первую группу относятся ответы, которые явно выражают внутреннюю направленность (время,

свободное для...), значительное преобладание ответов данного полюса. Во второй группе находятся ответы, которые образуют зону неопределенности, т.е. респонденты не берут ответственность за реализацию на себя, но и не выражено ссылаются на обстоятельства, часто действуют ситуативно. И третью группу составляют ответы с явно выраженным внешним фактором. Частотное распределение выборки представлено на рисунке 1.

Как видно из гистограммы, индивиды, так или иначе связанные в своей жизни со спортивной деятельностью, преимущественно воспринимают свободное время как часть времени жизни, которое можно и нужно использовать для самореализации и самостроительства, а не только для рекреации и восстановления физиологического ресурса.

Дополнительные методика «Шкалы переживания времени» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), самоактуализационный тест (Э. Шостром) уточнили позиции респондентов как субъектов восприятия времени.

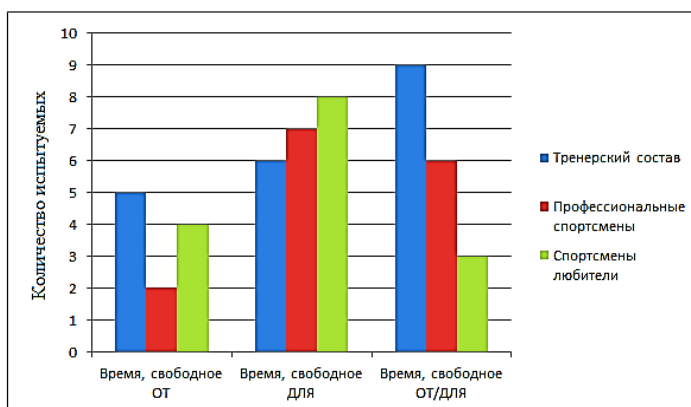


Рис. 1. Распределение испытуемых по шкалам направленности свободного времени

Результаты теста «Шкалы переживания времени» представлены на рисунке 2. Методика состоит из 10 шкал, которые составляют три фактора времени: Фактор континуальности-дискретности времени («Плавное – Скачкообразное», «Непрерывное – Прерывистое», «Цельное – Раздробленное», «Однообразное – Разнообразное»). Фактор напряженности времени («Сжатое – Растянутое», «Пустое – Насыщенное», «Организованное – Неорганизованное», «Медленное – Быстрое»). Фактор эмоционального отношения к диапазону времени («Приятное – Неприятное», «Беспредельное – Ограниченное»).

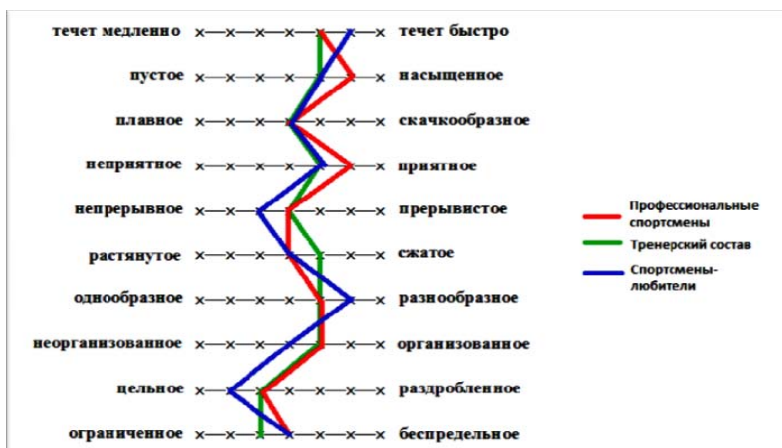


Рис. 2. Распределение показателей теста по шкалам переживания времени у испытуемых

По фактору континуальности-дискретности тренера-преподаватели, профессиональные спортсмены, спортсмены-любители определяют свое время, как: цельное (фактор континуальности), разнообразное (фактор дискретности), шкалы плавное-скачкообразное и непрерывное-прерывистое находятся в зоне неопределенности. По фактору напряженности времени испытуемые отмечают сжатость, насыщенность, организованность и быстроту протекания времени. Можно предположить, что спортсмены обладают динамической концепцией времени, они живут в «потоке времени», остро ощущают его «пульс». Такие люди характеризуются потребностью наполнения времени деятельностью, стараются активно его использовать.

Тест Шострома дал следующие самоактуализационные профили (см. рис. 3). Графики построены на групповых средних, но надо отметить, что индивидуальные данные показали незначительные разбросы по первой шкале «ориентация во времени».

Мы выделили тех респондентов, у которых в самоактуализационном тесте по шкале «Ориентация во времени» получилось низкое значение, и провели с ними дополнительную методику «Неоконченные предложения», с целью уточнения того, как они понимают свободное время, относятся к нему и распределяют его. Было обнаружено, что на вопрос «Свободное время – это...» данные испытуемые ответили: «для отдыха» (ответы, так или иначе связанные с непродуктивным отдыхом, с точки зрения времени как ресурса), пример ответов: «когда можно ничего не делать», «для развлечений и отдыха»; и «время, свободное от работы, учебы» (ответы, так или иначе определяющие свободное время как незанятое работой, учебным и тренировочным процессами), примеры ответов: «время свободное от

работы и повседневных дел», «свободное от обязанностей». Категория отдых состояла из ответов типа: «расслабление, сон» (характеристика отдыха со стороны физического и эмоционального расслабления), примеры ответов: «когда сплю», «когда слушаю музыку»; «необходимость» (ответы, характеризующие отдых как физиологическую потребность человека), примеры ответов: «очень устаю», «когда совсем нет сил». Мы можем предположить, что респонденты испытывают некоторое физическое истощение организма, вследствие плотного рабочего графика. Проследив все ответы, мы заметили, что эта группа предпочитает пассивный и непродуктивный отдых. В основном это как раз профессиональные спортсмены.

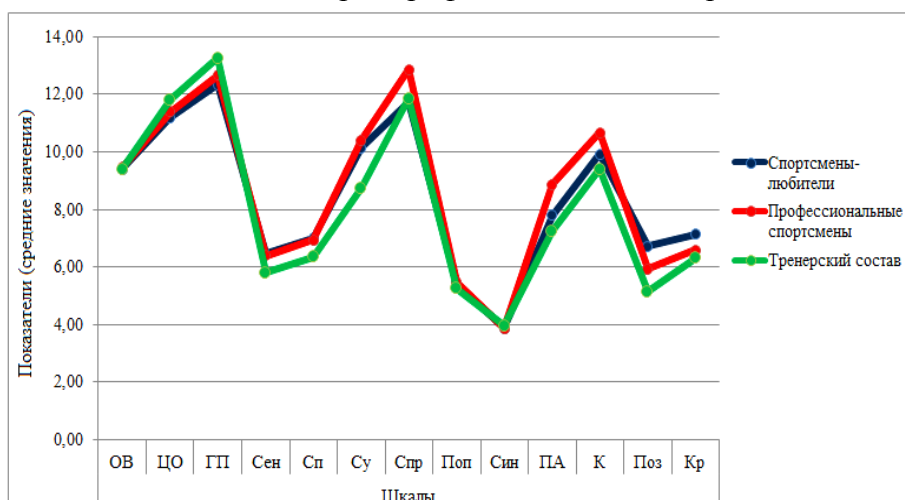


Рис.3. Распределение показателей теста САМОАЛ по шкалам у испытуемых

Примечание: ОВ – шкала «Ориентация во времени», ЦО – шкала «Ценностные ориентации», ГП – шкала «Гибкость поведения», Сен – шкала «Сензитивность», СП – шкала «Спонтанность», СУ – шкала «Самоуважение», Спр – шкала «Самопринятие», Поп – шкала «Представления о природе человека», Син – шкала «Синергия», ПА – шкала «Принятие агрессии», К – шкала «Контактность», Поз – шкала «Познавательные потребности», Кр – шкала «Креативность».

Сравнение профессиональных спортсменов и спортсменов-любителей. Интенсивное занятие спортом, достижение результатов у профессиональных спортсменов определяет отношение к свободному времени как времени для восстановления психологических и физиологических ресурсов организма. Для спортсменов-любителей спорт является хобби, т.е. они используют свободное время для своего

развития и реализации своих способностей. Тренера-преподаватели занимают промежуточное положение между профессиональными спортсменами и спортсменами-любителями. Отношение и регуляция свободного времени у них более гибкая: они могут использовать свободное время как на восстановление ресурсов организма, так и на реализацию дополнительных потребностей и желаний.

Таким образом, влияние спортивной деятельности на временную регуляцию имеет свои особенности. Спортивная деятельность ориентирует человека на продуктивное использование и организацию своего времени, способность распределять его.

АКМЕТЕХНОЛОГИЯ РАСШИРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В. В. Дивош (Кострома)

Актуальность разработанной нами акметехнологии обусловлена, прежде всего, тем, что все большему числу детей уже на первом году жизни ставится диагноз «умственная задержка». Социализация детей с подобной патологией чрезвычайно затруднена в связи с отсутствием у них навыков межличностного общения в среде нормальных детей и, что главное, отсутствием потребности в таком общении. Для подобных детей характерна неадекватная самооценка, гипертрофированный эгоцентризм, а также замечена склонность к социальному иждивенчеству, что, в свою очередь, не позволяет выстраивать адекватные социальные связи и принимать на себя различные социальные роли.

Разработанная акметехнология предназначена для развития навыков общения у детей с различной степенью умственной задержки. В основе обучения лежит ролевой принцип, что позволяет ребенку осознать свою ролевую позицию. Еще один принцип успешного усвоения технологии – это принцип сопереживания. Во время проведения занятий ведущим-тренером создаются условия, стимулирующие активность детей, что побуждает их к межличностному общению.

Данная технология включает 30 сеансов. Каждый сеанс рассчитан на 30-40 минут в зависимости от эмоционального состояния и физического самочувствия участников. Продолжительность занятий может быть увеличена или уменьшена по желанию ведущего в

зависимости от перечисленных выше факторов. Некоторые задания выполняются на каждой встрече, что становится своеобразным ритуалом группы, способствует ее сплочению, создает рабочую атмосферу, благоприятный психологический климат. Каждое занятие посвящено одной теме, взятой из окружающей действительности, при этом, количество новых слов, сообщенных на одном занятии ограничено, чтобы дети могли их запомнить.

Предложенные в технологии акмеэлементы имеют следующие цели:

- Формирование и развитие у ребенка представлений о самом себе как о человеке;
- Закрепление знаний о своем теле, формирование и закрепление представлений о гендерных различиях.
- Формирование и закрепление знаний о самом себе и окружающих людях;
- Знакомство с элементарными навыками поведения в общественных местах (пример – общественный транспорт);
- Обучение навыкам самостоятельного посещения магазина, формирование умений обращаться за помощью, строить диалог;
- Формирование навыков поведения в гостях, элементарных норм этикета, умения знакомиться друг с другом, вести себя в обществе;

Помимо вышеперечисленных основных целей занятий, разработанная и апробированная нами акметехнология ориентирована также на развитие мелкой моторики, снижение уровня тревожности у детей, формирование положительной мотивации к занятиям, что в значительной степени способствует формированию положительного психологического фона внутри группы.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

И.Т. Джумагалиева (Актау)

Использование сопоставительных, статистических, психолого-педагогических методов показало, что некоторые аспекты полилингвального обучения имеют свою специфику.

При этом в различных странах обучение иностранным языкам имеет разный статус. Так, например, в качестве основной цели в области обучения иностранным языкам граждан Японии выдвигается моноязычие что предполагает что приоритетное значение придается развитию японского языка как государственного, а изучению других языков придается статус языков общения.

В Германии приоритетным также является немецкий язык, здесь иностранные языки (английский, французский) необязательны. Однако преподавание иностранного языка ведется в сборных группах: таким образом, учитывается различный уровень подготовки и различная степень усвоения учащимися учебного материала для оптимальной подготовки их к окончанию школы и переходу в школы более высокого типа.

Какой иностранный язык будет изучать ребенок во Франции, решают родители – после окончания цикла начальной школы в возрасте 11-12 лет при поступлении в коллеж.

В Швейцарии 4 национальных языка (и четыре четко выраженных языковых зоны): немецкий (65 %), французский (19 %), итальянский (12 %) и ретороманский (или романский) (5 %).

Швейцарская система образования отмечается значительной степенью децентрализации, разнообразия и автономности.

Анализ тенденции образовательной политики в отношении выбора языков как учебных предметов в европейских странах показал, что для изучения языков выделены основные требования: учет интересов бизнеса, традиционных культурных связей, национального и этнического состава населения и его иммиграционных групп, геополитические взаимосвязи между странами.

Билингвальное обучение (БО) в США призвано обеспечить возможность овладения на равно высоком уровне двумя языками (родным и английским) детей иммигрантов, для которых английский

язык не является родным, тем самым, способствуя их ассимиляции в американское общество.

Из приведенного анализа опыта билингвального обучения в ведущих странах мира вытекают следующие выводы:

1) во всех рассмотренных нами странах нет модели организации обучения на трех языках;

2) приоритетное значение придается развитию государственного языка, а изучению других языков придается статус языков общения.

По данным сети по сбору информации и мониторингу образования в странах – членах Европейского Союза 95 % от изучаемых европейскими школьниками иностранных языков составляют английский, французский, немецкий, испанский и русский, последний вошел в этот список как традиционно изучаемый в странах Балтии, в Финляндии, Польше и Болгарии.

На первом месте по популярности среди школьников стал английский язык, что впрочем, не требует комментариев. Почти во всех школах преобладает число изучающих английский язык. Другие языки, используемые в качестве иностранного, – французский (17%), немецкий и испанский по (5%). 10 % учащихся старших классов средней школы изучают немецкий в качестве второго языка.

Немецкий и французский изучают в общеобразовательных школах примерно в одинаковой пропорции. С одной стороны, известно, что немецкий – язык ученых, а французский – язык всего изящного. С другой стороны, эти языки в той или иной степени знает вся Европа, что вполне объяснимо, если учитывать, что Германия и Франция – крупнейшие европейские страны. Немецкий более популярен среди северян (Петропавловск, Акмола, Кокшетау), а французский – среди южан (Алматы, Шымкент, Тараз).

По данным опроса, проведенного сотрудниками КАО им. Ы. Алтынсарина в 2007 году, в качестве второго языка учащиеся выбрали русский язык (67%), в качестве иностранного - английский (41%), французский (19%), немецкий (10%), испанский (7%) и китайский (3%). Чуть менее половины (47%) опрошенных отметили, что они не знают никакого другого языка, кроме своего родного.

Отвечая на вопрос, изучение каких двух языков кроме основного наиболее полезно, 75% учащихся назвали английский, 40% – китайский, 23% – немецкий, 18% – французский.

В отчете «Научно-методические основы обучения казахскому языку как государственному», подготовленном лабораторией, были выделены несколько групп, указывающих в качестве мотивации для

изучения иностранных языков различные причины. Лица, имеющие высшее образование, преподаватели и учителя выбрали такие формулировки, как «чтобы общаться на работе», «чтобы читать на работе», «чтобы слушать радио», язык им необходим для «общения с друзьями», «просмотра фильмов» и «для деловых поездок». Вторую группу составили школьники и студенты. Они изучают иностранный язык, чтобы искать необходимую информацию в Интернете, а также для обучения в другой стране.

В качестве метода изучения иностранного языка учащиеся назвали обучение в группах под руководством учителя (46%), общение с носителями языка (17%), частые поездки в страну изучаемого языка (15%), самостоятельные занятия (12%).

Необходимость изучения английского языка 74% родителей, имеющих детей в возрасте до 20 лет, обосновали перспективами карьерного роста; 39% – тем, что на нем говорят во всем мире, 36% – тем, что этот язык широко распространен в Европе.

Если отойти от европейской статистики и обратиться к данным, обобщенным *Segan Linqua*, то первое место по распространенности занимает китайский язык, на котором разговаривают 1 млрд. 80 млн. человек. На втором месте английский (508 млн.). Далее следует хинди – 497 млн., испанский – 392 млн., русский – 277 млн., арабский – 216 млн., португальский и итальянский – по 129 млн., немецкий – 128 млн. и японский – 126 млн.

Вместе с тем по количеству стран, в которых тот или иной язык является родным, лидирует английский. На нем говорят в 45 странах мира. На французском – в 33, на арабском – в 21, на испанском – в 20, на португальском – в 7, на немецком – в 5, на китайском – в 3, на русском и хинди – в 2 и на японском – в одном государстве.

Интересная картина вырисовывается с употреблением языков в Интернете. Здесь лидирует английский (35,8%). Китайский занимает второе место (14,1%), на третьей позиции японский (9,6%). Испанский (9%), кроме того, является вторым наиболее популярным европейским языком из вошедших в листинг. Далее следует немецкий (7,3%), французский (7,8%), португальский (3,5%), русский (2,5%), арабский (1,1%). Хинди в список не вошел.

Какие выводы можно сделать из сухих цифр статистики? Ситуация с изучением языков в ближайшей перспективе вероятнее всего не изменится. Английский язык и впредь будет доминировать среди своих европейских собратьев. Если правительство Испании начнет проводить политику, направленную на позиционирование своего государства не только как европейского курорта, но и как страны с развитой системой

высшего образования, то испанский может потеснить французский и немецкий языки, занимающие на сегодняшний день вторую и третью позиции. Китайский, арабский и хинди по-прежнему будут оставаться интересны специалистам и предпринимателям, ведущим бизнес в этих странах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАНСОВЫХ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК В БИЗНЕС-ТРЕНИНГАХ

Д. Долгих (Новосибирск)

Трансовые дыхательные техники (холотропное дыхание, ДМД, вайвэйшн, ребефинг) широко используются в тренингах личностного роста. В то же время, использование данных техник в бизнес-тренингах не отмечается или наблюдается в крайне редких случаях.

С нашей точки зрения транссовые дыхательные техники (ТДТ) могут и должны использоваться при формировании навыков, необходимых в бизнес-процессах. Как известно, человек проходит как минимум четыре стадии формирования навыка:

1. Стадия неосознанной некомпетентности
2. Стадия осознанной некомпетентности
3. Стадия осознанной компетентности
4. Стадия неосознанной компетенции

Некоторые исследователи также отмечают пятую стадию формирования навыка – возможность наблюдения себя со стороны в состоянии неосознанной компетенции.

ТДТ, используемые в тренингах личностного роста, активируют навыки участника тренинга с первой – второй стадии до пятой. Т.е. участник тренинга в процессе трансовой дыхательной сессии попадает в измененное состояние сознания (ИСС), в этом состоянии актуализируется определенная сфера личности, бывшая или неосознанной или осознанной, но слабо развитой по своей компетенции. Актуализация происходит самостоятельно, выбор сферы обуславливается ее напряженностью для личности. При благоприятном завершении дыхательной трансовой сессии участник получает опыт решения проблемы, часто видит себя со стороны и с позиции уже решенной проблемы – видит себя и окружение “с вершины”. Такой взгляд позволяет:

1. Осознать новые алгоритмы решения проблемы
2. Минимизировать страх при использовании алгоритма решения проблемы в реальной жизни.

В бизнес-тренингах необходимо запланированное развитие конкретного навыка участника процесса. В данном случае нет возможности доверять тому, что «внутренний локатор» сознания участника выберет именно нужный для развития навык. С другой стороны понятно, что процесс формирования навыка обычными для бизнес-тренингов инструментами недостаточно эффективен – нет полноты погружения и переживания проблемы, вследствие этого у участника в недостаточной мере формируется мотивация к обучению.

Для совмещения возможностей ТДТ и планового развития навыков необходимо создание контекста перед сессий ТДТ. Сферы, где наиболее вероятно совмещение ТДТ и традиционных инструментов бизнес-тренингов:

1. Креативность
2. Стрессоустойчивость
3. Коммуникабельность
4. Нестандартность мышления
5. Системность мышления

ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

И. Т. Джумагалиева (Актау)

Использование сопоставительных, статистических, психолого-педагогических методов показало, что некоторые аспекты полилингвального обучения имеют свою специфику.

При этом в различных странах обучение иностранным языкам имеет разный статус. Так, например, в качестве основной цели в области обучения иностранным языкам граждан Японии выдвигается моноязычие что предполагает что приоритетное значение придается развитию японского языка как государственного, а изучению других языков придается статус языков общения.

В Германии приоритетным также является немецкий язык, здесь иностранные языки (английский, французский) необязательны. Однако преподавание иностранного языка ведется в сборных группах: таким образом, учитывается различный уровень подготовки и различная

степень усвоения учащимися учебного материала для оптимальной подготовки их к окончанию школы и переходу в школы более высокого типа.

Какой иностранный язык будет изучать ребенок во Франции, решают родители – после окончания цикла начальной школы в возрасте 11-12 лет при поступлении в коллеж.

В Швейцарии 4 национальных языка (и четыре четко выраженных языковых зоны): немецкий (65 %), французский (19 %), итальянский (12 %) и ретороманский (или романский) (5 %).

Швейцарская система образования отмечается значительной степенью децентрализации, разнообразия и автономности.

Анализ тенденции образовательной политики в отношении выбора языков как учебных предметов в европейских странах показал, что для изучения языков выделены основные требования: учет интересов бизнеса, традиционных культурных связей, национального и этнического состава населения и его иммиграционных групп, геополитические взаимосвязи между странами.

Билингвальное обучение (БО) в США призвано обеспечить возможность овладения на равно высоком уровне двумя языками (родным и английским) детей иммигрантов, для которых английский язык не является родным, тем самым, способствуя их ассимиляции в американское общество.

Из приведенного анализа опыта билингвального обучения в ведущих странах мира вытекают следующие выводы:

1) во всех рассмотренных нами странах нет модели организации обучения на трех языках;

2) приоритетное значение придается развитию государственного языка, а изучению других языков придается статус языков общения.

По данным сети по сбору информации и мониторингу образования в странах – членах Европейского Союза 95 % от изучаемых европейскими школьниками иностранных языков составляют английский, французский, немецкий, испанский и русский, последний вошел в этот список как традиционно изучаемый в странах Балтии, в Финляндии, Польше и Болгарии.

На первом месте по популярности среди школьников стал английский язык, что впрочем, не требует комментариев. Почти во всех школах преобладает число изучающих английский язык. Другие языки, используемые в качестве иностранного, – французский (17%), немецкий и испанский по (5%). 10 % учащихся старших классов средней школы изучают немецкий в качестве второго языка.

Немецкий и французский изучают в общеобразовательных школах примерно в одинаковой пропорции. С одной стороны, известно, что

немецкий – язык ученых, а французский – язык всего изящного. С другой стороны, эти языки в той или иной степени знает вся Европа, что вполне объяснимо, если учитывать, что Германия и Франция – крупнейшие европейские страны. Немецкий более популярен среди северян (Петропавловск, Акмола, Кокшетау), а французский – среди южан (Алматы, Шымкент, Тараз).

По данным опроса, проведенного сотрудниками КАО им. Ы. Алтынсарина в 2007 году, в качестве второго языка учащиеся выбрали русский язык (67%), в качестве иностранного – английский (41%), французский (19%), немецкий (10%), испанский (7%) и китайский (3%). Чуть менее половины (47%) опрошенных отметили, что они не знают никакого другого языка, кроме своего родного.

Отвечая на вопрос, изучение каких двух языков кроме основного наиболее полезно, 75% учащихся назвали английский, 40% – китайский, 23% – немецкий, 18% – французский.

В отчете «Научно-методические основы обучения казахскому языку как государственному», подготовленном лабораторией, были выделены несколько групп, указывающих в качестве мотивации для изучения иностранных языков различные причины. Лица, имеющие высшее образование, преподаватели и учителя выбрали такие формулировки, как «чтобы общаться на работе», «чтобы читать на работе», «чтобы слушать радио», язык им необходим для «общения с друзьями», «просмотра фильмов» и «для деловых поездок». Вторую группу составили школьники и студенты. Они изучают иностранный язык, чтобы искать необходимую информацию в Интернете, а также для обучения в другой стране.

В качестве метода изучения иностранного языка учащиеся назвали обучение в группах под руководством учителя (46%), общение с носителями языка (17%), частые поездки в страну изучаемого языка (15%), самостоятельные занятия (12%).

Необходимость изучения английского языка 74% родителей, имеющих детей в возрасте до 20 лет, обосновали перспективами карьерного роста; 39% – тем, что на нем говорят во всем мире, 36% – тем, что этот язык широко распространен в Европе.

Если отойти от европейской статистики и обратиться к данным, обобщенным *Сеган Linqua*, то первое место по распространенности занимает китайский язык, на котором разговаривают 1 млрд. 80 млн. человек. На втором месте английский (508 млн.). Далее следует хинди – 497 млн., испанский – 392 млн., русский – 277 млн., арабский – 216 млн., португальский и итальянский – по 129 млн., немецкий – 128 млн. и японский – 126 млн.

Вместе с тем по количеству стран, в которых тот или иной язык является родным, лидирует английский. На нем говорят в 45 странах мира. На французском – в 33, на арабском – в 21, на испанском – в 20, на португальском – в 7, на немецком – в 5, на китайском – в 3, на русском и хинди – в 2 и на японском – в одном государстве.

Интересная картина вырисовывается с употреблением языков в Интернете. Здесь лидирует английский (35,8%). Китайский занимает второе место (14,1%), на третьей позиции японский (9,6%). Испанский (9%), кроме того, является вторым наиболее популярным европейским языком из вошедших в листинг. Далее следует немецкий (7,3%), французский (7,8%), португальский (3,5%), русский (2,5%), арабский (1,1%). Хинди в список не вошел.

Какие выводы можно сделать из сухих цифр статистики? Ситуация с изучением языков в ближайшей перспективе вероятнее всего не изменится. Английский язык и впредь будет доминировать среди своих европейских собратьев. Если правительство Испании начнет проводить политику, направленную на позиционирование своего государства не только как европейского курорта, но и как страны с развитой системой высшего образования, то испанский может потеснить французский и немецкий языки, занимающие на сегодняшний день вторую и третью позиции. Китайский, арабский и хинди по-прежнему будут оставаться интересны специалистам и предпринимателям, ведущим бизнес в этих странах.

АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПО МЕТОДУ «ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОДРАМА» Т.А. Дорошенко (Новокузнецк)

Мировая статистика свидетельствует о воспроизводящемся социально-психологическом явлении - повсеместном и неуклонном вовлечении молодых людей в употребление психоактивных веществ. Очевидно, что проблему профилактики употребления наркотических веществ следует рассматривать не только как проблему физиологическую, а в первую очередь как проблему личности, прибегающей к наркотикам или другим ПАВ в конкретной социальной ситуации. В этом случае значение профилактической работы приобретает новое содержание, а значит, и новые возможности.

Анализ литературных источников показал, что антинаркотическая профилактика ведется разными способами, однако не все традиционно

используемые методы одинаково эффективны в плане решения проблем профилактики злоупотребления ПАВ. Например, работа, построенная на негативном информировании, зачастую неэффективна, так как запугивающая информация вызывает усиление действия защитных механизмов (протест, игнорирование, отрицание, вытеснение и др.). Работа только на уровне выработки поведенческих навыков (например, сопротивления манипулированию) также малоэффективна, если подросток не видит смысла применять их, так как не мыслит для себя позитивной социальной перспективы. Данные подходы не направлены на формирование и укрепление антинаркотической устойчивости, а антинаркотическая устойчивость определяется адекватной самооценкой, адекватным поведением в стрессовых и конфликтных ситуациях, сформированным проактивным мышлением, гармоничными детско-родительскими отношениями, способностью управлять собой, объективно оценивать свои действия и поступки, способность достигать социально значимых результатов и способностью самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями не прибегая к психоактивным веществам. Поэтому на методической основе нового метода «Позитивная психодрама» (Москвитин П.Н.) была разработана авторская программа профилактики аддиктивного поведения подростков.

Среди многочисленных подходов и методов, «Позитивная психодрама» отличается тем, что предлагает новое направление групповой формы психопрофилактики, которое развивается в рамках психодраматического метода, имеющего свою теорию и методологию.

Разработка нового психодраматического метода ориентирована на задачу профилактики аддиктивного поведения соответствующей общемировой тенденции последних десятилетий. Дидье Анзье выделяет психоаналитическую психодраму как вид группового тренинга для детей, известен метод монодрамы, различные формы драматерапии, в том числе «Плей Бек» театр. Принципиальное различие нового метода позитивная психодрама состоит в профилактической направленности, базирующейся на принципах экзистенциально-гуманистической психологии и психотерапии.

Методическим инструментом метода является формат микродрамы в сочетании с элементами поведенческой, когнитивной и экзистенциальной групповой психотерапии, а так же особый вид коммуникативного тренинга, структурированный как прием «Позитивное Сопровождение». Позитивная психодрама отличается от классической психодрамы Я. Морено, которая часто представляет собой индивидуальную терапию в группе, и социодрамы наличием

структурированной микродрамы и специального приема «Стоп-действие», что позволяет в следующем шеринге провести обсуждение, где основной акцент перенесен на тренинговую группу, и в групповой дискуссии найти оптимальные модели нового поведения. В социодраме группа моделирует проблемную ситуацию непосредственно в группе на тренинге, в позитивной психодраме проблемная ситуация разыгрывается по заранее заготовленным сценариям, группа проходит от одного сценария к другому, приобретая навыки осмысления экзистенциальных ценностей и смыслов, приобретая навыки поиска позитивного решения, и таким образом формируется навык проактивного мышления (анализ ситуации, возможных последствий, ответственности за достижение результата, и экзистенциальный выбор).

Преимущества обучения в группе и с помощью группы заключается тем, что именно в психодраматическом групповом тренинге дети и подростки способны получить новый личностный опыт, когда понимают, что претензии можно высказать, что о намерениях можно сообщать, что нормы, правила и санкции можно согласовывать, и даже менять на более адекватные. Новое поведение изменяет и корректирует формирование «Я-концепции» личности молодого человека, потому что в результате участия в группе сверстников такие подростки с их дефицитарными коммуникативными навыками могут находить границы своей личности и обучаются быть собой среди других.

Ключевые фразы обсуждение, внесенные на «Скрижаль мудрости», позволяют завершить в группе результат фиксации экзистенциальных ценностей и смыслов, несущих в том числе антиаддиктивную направленность.

В группе, где проводятся тренинги, находятся подростки с разными проблемами и с разным уровнем развития. Так как неагрессивные подростки своими высказываниями и примерами показывают другую модель поведения, более адаптированную и психологически грамотную. Проблемные дети, наблюдая такое поведение одноклассников и в разыгрываемых сценках, понимают, что можно ещё и по-другому себя вести, что такое общение более эффективное и комфортное. Таким образом, происходит выравнивание проблемного поведения. В то время как другие подростки приобретают навыки публичного выступления, высказывания и аргументирования своих мыслей, коллективного принятия решений, творческого осмысления проблемы, развить коммуникативные творческие способности; способность анализировать проблемные ситуации; способность обдумывания действий на стадии принятия решений.

Среди условий, провоцирующих аддиктивное поведение, средовые (социальные) факторы, на наш взгляд, являются наиболее сильными причинами, к которым относятся нарушения семейного контекста, неблагополучная семейная обстановка, отсутствие навыков позитивного выхода из стрессовых ситуаций, мотивация на употребление ПАВ и др. Тревожность является универсальной характеристикой личности, активизирующейся в тот момент, когда молодые люди должны справиться с большим количеством задач развития: подготовить свой уход из родительского дома, достичь признания в своей возрастной группе, завязать дружеские и партнерские отношения, определить перспективу будущей профессии, создать собственную шкалу ценностей и этическое самосознание как основу собственного поведения. Риск отклоняющегося поведения возникает, если молодой человек не видит этих задач, не может их принять, либо решение этих задач является для него или кажется ему невозможным, что развивается в формах ситуативной, личностной тревожности. Именно поэтому, для отслеживания эффективности программы профилактики аддиктивного поведения по методу «Позитивная психодрама», нами были взяты такие критерии оценки, как изменение детско-родительских отношений, уровня тревожности, мотивации поведения.

Формирование антинаркотической мотивировки у детей и подростков достигается путем формирования социально-психологических условий по методу «Позитивная психодрама», где основным психологическим механизмом является усвоение ценностей здорового образа жизни, родительских запретов, уменьшение психологической инфантильности, аргументация и отстаивания своего мнения в условиях давления микрогрупповых аддиктивных норм. Для достижения психопрофилактического эффекта необходимо воздействовать на личность подростка, меняя его искажающие убеждения, аддиктивные ценности и смыслы на здоровьезберегающие и другие позитивные ценности.

Проведение антинаркотической работы по разработанной программе формирует антинаркотическую устойчивость, которая состоит в укреплении у подростков структуры здоровой личности. Методом включенного наблюдения отмечено укрепление уверенности в своих силах, самоуважение, аргументация и отстаивание своего мнения в условиях групп дискуссии, усиление коммуникативных навыков, в том числе навыком мотивированного, аргументированного отказа от приема ПАВ. Родители отметили возросшую ответственность детей, умение самостоятельно принимать решение, навыки аргументации и выдерживать конфликтные ситуации без

отрицательных ответных реакций. Дети стали соглашаться с родительскими запретами. Экспертная оценка педагогов отметила возросшую самостоятельность в зрелости подростков, ответственное поведение, их ориентацию на ЗОЖ.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕБНЫХ ГРУПП В РАЗВИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ СРЕДАХ ¹

С.Г. Елизаров (Курск)

Динамичные процессы, происходящие в общественно-политической жизни современной России привели к существенным изменениям мотивационно-ценностных оснований субкультуры современной молодежи. Данное обстоятельство зачастую осложняет организацию учебно-воспитательного процесса как в традиционных, так и в новых для страны поливариантных образовательных учреждениях, выступающих «трансляторами» [Г.М. Андреева, 1994] социального опыта.

В этой связи особое значение приобретают исследования способности субъекта (как индивидуального, так и группового) включаться в жизнедеятельность окружающих его различных социальных сред – «социальных систем» [И.Р. Сушков, 2002], на уровне «субъекта социальной активности» [К.А. Абульханова-Славская, 1980].

Нами разработан и обоснован концептуальный подход к изучению сущности мотивационно-ценностной включенности малых учебных групп в социальную систему, выявлены ее структура и динамические особенности, а также условия и социально-психологические механизмы формирования. Мы установили, что взаимоотношения малой группы и окружающей ее социальной среды (социальной системы) связаны с существованием особого динамического социально-психологического феномена – «мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему (систему групп)» [С.Г. Елизаров, 2009].

¹ Работа поддержана грантом РГНФ, проект 11-06-01102а

Исследуемый нами социально-психологический феномен изучался в социальных системах типа «развивающая социальная среда» [А.С. Чернышев. 2011] отличающихся от обычных образовательных социальных сред внедрением в процесс их жизнедеятельности современных образовательных технологий, способствующих созданию особой системы отношений между всеми элементами данной социальной среды, содействующих интенсивному развитию как личностных, так и групповых социально-психологических феноменов.

Как социально-психологическое условие становления учебной группы как субъекта деятельности в развивающей социальной среде мотивационно-ценностная включенность связана, прежде всего, с существующими в подобных средах особенностями общей организации их жизнедеятельности, а также с характером структуры и уровня значимости для учебных групп и составляющих их членов ценностей.

Возникнув и первоначально формируясь в развивающей социальной среде или будучи «помещенной» в нее на какое-то время, учебная группа непрерывно находится в ситуациях, создаваемых такой средой, в ходе которых происходит информирование группы о существующей системе ее ценностей, сопровождаемое их переживанием группой и осмыслением. Данный процесс происходит посредством получения малой группой «сигналов» от развивающей социальной среды об особенностях ее системы ценностей.

Такая информация поступает в учебную группу, прежде всего, непосредственно, через информирование групп и составляющих их членов о законах, обычаях, традициях и т.д., которые существуют в данной социальной среде, которые в ней ценны, и которые лежат в основе всей ее жизнедеятельности.

Например, в условиях развивающей социальной среды непосредственное информирование учебных групп о существующих законах, обычаях, традициях и т.д. происходит в форме специального КТД (коллективного творческого дела), в ходе которого собирается весь коллектив образовательного учреждения (включая не только учебные группы, но и педагогический коллектив, психологическую службу, административный и вспомогательный персонал и т.д.). В процессе проведения данного КТД учебные группы не только ставятся в ситуацию пассивных потребителей важной для социальной среды такого типа информации, но и имеют возможность ее осмысления и переживания в ходе диалога с другими групповыми субъектами, включая коллектив педагогов и психологов. Кроме того, возможность переживания и осмысления новой для учебной группы системы ценностей, заложенных в данные «правила», актуализируется и педагогом, непосредственно руководящим данной учебной группой.

Как правило, это происходит в процессе коллективного обсуждения различных аспектов жизни конкретной учебной группы, через призму которых пропускаются ценности, являющиеся основополагающими в данной социальной среде.

Развивающая социальная среда также опосредованно информирует учебные группы о тех законах, обычаях, традициях и т.д., которые ценны в ней и которые лежат в основе всей ее жизнедеятельности через организацию собственно жизнедеятельности развивающей социальной среды, включаясь в процесс взаимодействия с которой (посредством участия в КТД, творческих, спортивных соревнованиях, трудовой деятельности групп и т.д.) учебные группы постоянно получают информацию о приемлемости либо неприемлемости для данной среды тех или иных способов взаимодействия и взаимоотношений учебных групп с ней и между собой.

Данную информацию учебные группы получают через разработанную систему поощрений-наказаний, которая, давая информацию группе об адекватных способах взаимоотношений с развивающей социальной средой, способствует построению группой образа «идеальной группы», определенного стандарта, который бы соответствовал ценностям, нормам, законам, принятым в данной социальной среде, и успешно взаимодействовал с ней.

Очевидно, что вся эта информация, получаемая группой, будет преломляться через саму группу, в том числе важным опосредующим фактором будет выступать форма (или ее изменение) включенности [С.Г. Елизаров, 2011], определяя приемлемость или отвержение группой системы ценностей, характерных для социальной среды такого типа.

Кроме того, мотивационно-ценностная включенность учебной группы, как социально-психологическое условие, предполагает создание для учебных групп социальных ситуаций, подразумевающих знание и выполнение группой норм и правил, характерных для развивающей социальной среды, и предоставление для группы возможностей осуществления выбора соответствующей стратегии своего поведения на основе этих правил. Это охватывает также область взаимоотношений и взаимодействий малой группы и социальной среды такого типа. В данном процессе для учебной группы открывается возможность осуществления выбора, от итогов которого будут зависеть как направленность взаимодействия группы с развивающей социальной средой (позитивная, отстраненная или негативная), так и его формы.

Для учебных групп данное условие позволяет актуализировать процесс самопознания группой себя и своих возможностей в новой

(возможно, незнакомой) ситуации жизнедеятельности в рамках социальной системы типа «развивающая социальная среда». Процесс самопознания осуществляется в ситуации участия учебных групп в системе коллективных творческих дел как основе взаимодействия группы с развивающей социальной средой. Результатом такого самопознания группой будет являться формирование у нее той или иной формы мотивационно-ценностной включенности, на основе которой группа и осуществляет ту или иную стратегию взаимодействия с социальной средой данного типа.

Таким образом, мотивационно-ценностная включенность как условие становления учебной группы как субъекта деятельности проявляется в характере информирования развивающей социальной средой малых групп об особенностях своей системы ценностей, а также в создании ею социальных ситуаций, подразумевающих знание и выполнение группой норм и правил, характерных для социальной среды такого типа, и предоставление для учебной группы возможности выбора стратегии деятельности на основе этих правил.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖЕНСКИХ СЦЕНАРИЙ В ОТНОШЕНИЯХ С МУЖЧИНАМИ

О. Я. Еремеева (Екатеринбург)

Теория отношения женщин к мужчинам в психологии не слишком разработана в России. Имеющиеся гендерные исследования уделяют мало внимания проблеме установок и сценариев женщин.

Среди социокультурных представлений, на которых основывается межполовое поведение людей, едва ли не самое главное место занимают представления о женских сценариях.

Научная проблема заключается в теоретической и эмпирической неисследованности психологического содержания женских сценариев в отношениях с мужчинами.

Оптимизация содержания и динамики развития психологического содержания женских сценариев в отношениях с мужчинами должна быть ориентирована на их гармонизацию. Противоречие социально-психологических факторов как способствующих, так и препятствующих формированию позитивных женских сценариев в отношениях с мужчинами, определяет актуальность научной проблемы.

Проблема, разрешаемая в исследовании, до сих пор рассматривается как периферийная и в парадигме гендерной психологии. Отражая изменения в самосознании женщин и, как

следствие, изменения их социальных ролей, она может находить свое развитие в знании о гендерной идентичности и в знании о генезисе женских установок по отношению к мужчинам, сценарной реализации этих установок в реальном поведении и деятельности.

Разработка гендерного подхода к анализу социальной психологии осуществлялась на междисциплинарной основе Здравомысловой Е.А., Темкиной А.А., Каган В.Е., Бендас Т.В., Клециной И.С., Либоракиной М., Рыбалкиной М., Костиковой А. Проблема идентификации и деидентификации гендера изучалась Абульхановой-Славской К.А., Гордиенко Е.В., Абушенко В.Л., Алешинной Ю.Е., Волович А.С., Бураковой В.В., Жеребкиной И.М., Козловым В.В., Мищенко А.С., Павленко В.Н., Рябовым О.В., Заковоротной М.В., Ушакиным С.. В зарубежной психологии она представлена в работах Джемса У., Бернса Р., Мид Дж., Хорни К., Эриксона Э., Батлер Дж., Бовуар С., Уэст К., Хесле В., Берна С., Чодороу Н.

За рубежом наука о гендере успешно развивается в теориях когнитивного развития (Kohlberg, 1966 gender screams, differential modeling.), в когнитивной теории гендерной саморегуляции (Bussey & Bandura 1992, social cognitive theory of gender self-regulation), в теории генофобной доминанты маскулинизма (Fillner, 1997), в теории номадической субъективности женщин (Braidotti, 1994).

Фундаментальные позиции теории фиксированной социальной активности и диспозициональная концепция установки создают достаточно надежные предпосылки для разработки экспериментальных подходов к анализу психологического содержания женских сценариев в отношениях с мужчинами, связанной с прошлым опытом социализации.

В науке слабо представлен анализ психологических трансформаций, которые проливают свет на изменение гендерного самосознания женщины как фактора изменения психологического содержания женских сценариев в отношениях с мужчинами.

По этой причине исследовать различия в структурно-содержательных особенностях психологического содержания женских сценариев в отношениях с мужчинами в зависимости от типа гендерно-ролевой идентичности нам кажется чрезвычайно актуальным.

Мы считаем, что психологическое содержание женских сценариев в отношениях с мужчинами женщин соотносится с типом гендерно-ролевой идентичности. В качестве социально-психологических характеристик гендерно-ролевой идентичности рассматриваются: социальная нормативность гендера; социальная удовлетворенность, иерархия доминирующих потребностей.

Для исследования этой проблемы важно пределить основные теоретические подходы к изучению проблемы гендерно-ролевой идентичности и ее связи с психологическим содержанием женских сценарий в отношениях с мужчинами, выявить социально-психологические характеристики женщин с различной гендерно-ролевой идентичностью (социальная нормативность гендера, социальная фрустрированность, иерархия доминирующих потребностей).

На наш взгляд также необходимо определить структурно-содержательную специфику психологического содержания женских сценарий в отношениях с мужчинами женщин с различной гендерно-ролевой идентичностью и выявить факторы влияния на содержание женских сценарий в отношениях с мужчинами женщин с различной гендерно-ролевой идентичностью.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ УСТНОВОК

О. Я. Еремеева (Екатеринбург), В.В Козлов. (Ярославль)

На наш взгляд, теоретико-методологическую основу исследования гендерных установок составляют общенаучные принципы системно-структурного подхода (Ананьев Б. Г., Выготский Л. С., Ломов Б. Ф.), интегративного подходов (В. В. Козлов, В. В. Новиков) ; социально-психологические теории личности, (Андреева Г. М., Акопов Г. В., Заковоротная М. В., Клецина И. С., Ядов В. А.), конструкционистского подхода (Джерджен К. Дж., Харре Р.), обусловившего выбор понятия гендерно-ролевой идентичности как социально-психологического конструкта субъективирующейся личности; детерминистского подхода (Узнадзе Д. Н., Надирашвили Ш. А., Асмолов А. Г.), объясняющего нелинейность процесса развития психологического содержания женских сценарий в отношениях с мужчинами; диспозиционного подхода (Олпорт Г., Айзенк Г., Ядов В. А., Акопов Г. В.).

Разработка гендерной парадигмы в психологии осуществляется как философами, социологами, так и психологами: (Бендас Т. В., Каган В. Е., Буракова М. В., Челышева Н.) теории гендерных различий; (Здравомыслова Е. А., Темкина А. А., Попова П. В., Клецина И. С., Лавриненко Н.В.) теории гендерной самореализации; (Митина О. В., Петренко В. Ф., Минина О. В., Мальтинникова Н. П.) теории кросс-

культурного опосредования гендера; (Раковская О. А., Либоракина М., Рыбалкина М., Костикова А.) теории гендерной трансформации.

Проблема идентификации и деидентификации гендера достаточно подробно изучалась в отечественной психологии (Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В., Абушенко В.Л., Алешина Ю.Е., Геодакян В.А., Буракова В.В., Жеребкина И.М., Мищенко А.С., Павленко В.Н., Рябов О.В., Заковоротная М.В., Ушакин С.), в зарубежной психологии она представлена в работах (Хорни К., Эриксона Э., Батлер Дж., Бовуар С. Де, Уэст К., Зиммерман Д., Хесле В., Берна С., Чодороу Н., Бем С., Маккоби Е.).

Эти методологические основы позволяют выявить и описать различия социально-психологических характеристик женщин с феминной, андрогинной и маскулинной идентичностями: полоролевая идентичность, социальная нормативность гендера, социальная фрустрированность, иерархии доминирующих потребностей.

Наше исследование показывает, что структура и содержание женских сценариев в отношениях с мужчинами женщин соотносятся с типом гендерно-ролевой идентичности, причем, согласование гендерных диспозиций личности с требованиями гендерной роли ведет к принятию соционормативной установки, а рассогласование их деформирует структуру и содержание женских сценариев.

Научная рефлексия связи гендерно-ролевой идентичности женщин с психологическим содержанием женских сценариев в отношениях с мужчинами создает предпосылки для развития адаптации в изменяющейся среде. Выявление негативных факторов сферы психологического содержания женских сценариев в отношениях с мужчинами способствует разработке методов практической реабилитации самосознания женщин на различных этапах гендерной социализации и служит методологическим основанием для социально-психологических технологий психологической помощи женщинам.

В своем исследовании мы показали, что уровень психической регуляции, связанный с психологическим содержанием женских сценариев в отношениях с мужчинами, выражается гендерно-ролевой идентичностью женщин: феминностью, андрогинностью, маскулинностью.

Гендерное самоопределение и ролевые ориентации женщин соотносятся с различиями в социально-психологических характеристиках и проявляются в социальной нормативности гендерной идентичности, иерархии доминирующих потребностей, социальной фрустрированности.

Психологическое содержание женских сценарий в отношениях с мужчинами зависит от типа гендерно-ролевой, в том числе, как показывают исследования профессора В.В.Козлова, сценарно-пархетипической идентичности женщин.

ПЕРСОНИФИКАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КАРКАС ОБРАЗОВАНИЯ

М. Б. Есаулова (Санкт-Петербург)

Цели образования, в том числе профессионально-педагогического как гуманитарного, обычно связаны с желаемым образом современного человека XXI века, который характеризуется определенным типом социального поведения, в том числе, учения. Цели образования предопределяют его важнейшие гуманитарные эффекты и детерминируют желаемые качества развития социума.

«Адаптивность» и «мобильность» представляются сегодня знаковыми характеристиками образованного человека, обобщенные модели его поведения, «адекватные» меняющемуся миру. Это педагогические аналоги психологических феноменов детерминации и самодетерминации регулируемого и саморегулируемого поведения. Адаптивность и мобильность как понятия, отражающие важнейшие стратегии человека, определяют разную позицию человека в обществе. Понятийная общность их связана с поиском человеком оснований для определения своей идентичности во внешней среде. Различие – в степени сохранения им своего «Я». Семантическая поляризация этих понятий отражает ограниченное ими поле интенций, определяет важнейшие гуманитарные поиски современной личности, как в жизни, так и в профессии.

Человек «адаптированный» в большей степени подчинен социальным стандартам. Его отличает скорее конформистский, чем персонифицированный, путь развития. И хотя внешне он в наибольшей мере «погружен» в социум, его «отдача» общественным интересам ограничивается удовлетворением собственных насущных потребностей. При этом в условиях адаптировавшей его среды он чувствует себя вполне комфортно и живет так, как «предписано» значимым для него – референтным - окружением.

Человек «мобильный» скорее предпочитает самостоятельно определять линию своего поведения, при этом «сохраняя себя», как принципиальную жизненную позицию. В ситуации глобализации, при высоком темпе роста информационного и культурного ресурса, он все

больше стремится сохранить *автономность* и *независимость* своего поведения, личного жизнестроительства. Его активность, чаще всего, не ограничивается насущными потребностями. Он мобилен ради достижения поставленных жизненных целей. Современный мобильный и активно действующий на основе *саморегуляции* человек в постоянно меняющемся мире все в большей мере *персонифицирует* свою жизнь в обществе. Он предпочитает опираться на те личностные механизмы, которые поддерживают его исключительность и самобытность, он сознательно развивает собственную *рефлексивную критическую и самостоятельную позицию*, вырываясь из «психологического симбиоза» (Э.Фромм) со сложившимся вокруг него окружением.

Персонифицированная образовательная ситуация — это проективная ситуация: каждый субъект сам определяет, что ему нужно и к чему он стремится в образовании, во что он вкладывает свои ресурсы, время, здоровье, деньги. В жизни становится все больше таких ситуаций, когда ничто и никто не сможет подсказать, как действовать, когда человек сам принимает решения. Образование должно помочь субъекту *научиться самому осуществлять выбор* в огромном и великом культурном наследии, согласовывать его со своими осознанными интересами и потребностями, принимать лично значимые решения.

В настоящее время наряду с понятием «*индивидуализация*» образования все чаще фигурирует понятие «*персонификация*». Философия образования и культурология, исследуя современные тенденции *гуманизации* и *гуманитаризации* общества, связывают с этим важнейшие задачи образования – обоснование методов *персонификации образовательных процессов*, которые способствовали бы «открытию себя» (И.Кон), формированию таких личностных свойств и способностей, как *самопонимание, самооценка и самопрогнозирование* себя и своей деятельности. *Персонификация* как подход и метод в вузовском образовании не является отдельным изолированным подходом, а органически включается в современные *активные методы обучения*.

Спецификой *персонификации* является *перенесение «центра тяжести» на внутренние психологические процессы, связанные с осознанием и личностной интерпретацией существующего опыта и созданием нового опыта в собственной практике*.

Огромный, увеличивающийся, меняющийся в качественном и в количественном отношении опыт человечества, которым индивид овладевает в процессе гуманитарного образования, активно требует более экономных и, главное, *экологичных* и *человекоориентированных* способов и форм не только его трансляции, но и освоения самим человеком. Существуют достаточно разработанные подходы в философии, психо-

логии и педагогике, которые могут служить определенными методологическими ориентирами на этом пути. Наиболее экономный путь использования имеющейся информации — это ее *внутренняя переработка* человеком. Характер переработки определяется, прежде всего, целями ее получения человеком, а также умениями ее осваивать сообразно поставленным целям.

Самостоятельность в любых формах поведения, особенно в сложных жизненных и профессиональных ситуациях, требует от человека не только результативного исполнения, но и проектирования своей деятельности, и ее критического оценивания. Требуется *развитие проблемно-рефлексивного мышления* как главного «руководящего», «управляющего» психологического механизма в жизнедеятельности и профессии. Психологический механизм такого поведения известен: в своем *самосознании* человек начинает замещать «другого», который ранее задавал образовательную программу его деятельности и оценивал результаты ее выполнения.

«*Выход в метапозицию*» — это новая роль, которая обеспечивает *самостоятельность* в поведении человека. Такая позиция может не сформироваться или сформироваться недостаточно, если в образовательном процессе на протяжении всего периода обучения эта способность *специально* не отработывалась как *методологическая культура обучающегося*.

Привнесение индивидуальности обучающегося (и в этом смысле, *персонифицированности*) в процессы познания при изучении гуманитарных дисциплин закрепляет за ними терминологическое определение «рефлексивные», «человекоцентрирующие», «понимающие» науки или «области знаний» — в отличие от точных наук. В этих терминах отражается включенность индивида в «продукт труда», т.е. в *образовательный личностный эффект*.

Развитие современного человека как индивидуальности, как уникальной личности в некотором роде оппонирует потребности общества XXI века в социализации его членов по общим меркам, эталонам, стандартам - это стало важной проблемой современного образования. Такая двойственность сознания и поведения людей проявляется, с одной стороны, в их стремлении следовать в общем направлении: приверженность к общим социальным ценностям, стереотипам мышления эпохи (отраженным, прежде всего в характере образования), стереотипам поведения, определенному внешнему облику, моде и т.п. С другой — в позиции отстранения, изоляции от общества, стремлении к *самореализации по собственным законам и в соответствии с собственными ценностями*.

Чем выше уровень культуры и образования человека в цивилизованном обществе, тем в меньшей степени он склонен к ограничению себя общими и легкодоступными способами самореализации. Потребность в самопознании и проявлении своей индивидуальности есть не только естественное свойство развития каждого образованного и творческого человека, она имеет и свои социальные нормы, особенно в эпоху непредсказуемости и нестабильности развития общества. На этом этапе культурного развития человечества (З.Бауман считает его «кризисом культуры») восхождение к себе как индивидуальности значимо как новое основание *рефлексии* всего достигнутого, как *самоанализ*, *самопонимание*, *персонификация* и др.

Культура *самопонимания*, наряду с пониманием возможности создавать, творить новое, является важнейшим переломным этапом в творении общечеловеческой истории, взаимодействии каждого человека со всеми людьми как коллективным субъектом в социуме. Перенесенная в сферу образования, эта проблема прорастает в аспект «*индивидуальное — социальное*». При этом далее она конкретизируется как проблема гармонизации востребованных обществом профессионально-ролевых позиций специалиста любой области труда и потребностями самого индивида, принятыми им смыслами жизни. Современная методология и философия образования обосновывают сущность потребности человека в новых формах поведения в жизни и образовании: *социальная обусловленность новых целей и способов образования и их трансформации в личности*, что отражено термином «*персонификация*».

В центре внимания, при таком подходе к содержанию *гуманитарности*, оказывается *проблема свободы и ответственности* как главные детерминанты поведения *человека гуманитарной культуры*. Практически это еще один краеугольный камень, закладываемый философией и психологией в основание новых подходов к интерпретации образования.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯ

**П. Е. Жарылгасова (Ақтау), М. Г. Ишенгельдиева
(Усть-Каменогорск)**

Проблема важности улучшения подготовки учителей сегодня обсуждается достаточно широко. В работах И.А. Зимней, Е.И. Исаева,

А.А. Кандыбович, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Б. Орлова, В.И. Слободчикова и др. ставится вопрос о профессиональных критериях, которым должен был бы отвечать труд учителя и о требованиях к личности самого педагога.

Исследователи указывают направления, по которым должна осуществляться профессиональная подготовка учителей. Среди этих направлений в качестве главных называются следующие: совершенствование знаний педагогов по дисциплине, которую он ведет; развитие коммуникативных способностей учителя; развитие способности педагога к рефлексии, прежде всего, как способности оценивать качество и недостатки собственной деятельности. Особое внимание отводится проблеме более глубокой психологической подготовки учителя–профессионала. Речь идет о необходимости специального обеспечения формирования у учителя компетентности в отношении различных сторон его многофункциональной деятельности как педагога-профессионала (И.А. Зимняя). Вместе с тем, вопрос о том, как конкретно это может быть обеспечено – требует дальнейшей работы над этой непростой проблемой.

Если сегодня повсеместно ставится вопрос о готовности ребенка к школе и для этого привлекаются различные системы тестов и диагностик, то проблема готовности учителя не только к традиционным, но и к инновационным формам работы - обсуждается, на наш взгляд, недостаточно. Работа в ситуации личностно-ориентированного обучения требует особой и ответственной подготовки педагога к возможности строить новый тип обучения. Прежде чем учить детей творческой авторской деятельности, сам педагог должен иметь собственный опыт подобной работы.

Поскольку роль педагога в построении учебного процесса и качестве самого обучения первостепенна, - обучение педагогов новым формам и методам работы является первой ступенью на пути обновления образовательной системы в целом.

Особенно остро стоит проблема подготовка воспитателей и учителей для дошкольного и начального периода обучения. Это обусловлено, прежде всего, той ответственностью перед возрастом и психологическими особенностями детей, учет которых необходим, как ни на каком другом этапе обучения.

Первое, что должно отличать такого педагога – это то, что он должен быть, прежде всего, гуманистически ориентированным воспитателем. То есть его усилия должны быть направлены не только на развитие отдельных психических функций, но на развитие личности

ребенка в целом. Успешно делать это средствами того или другого «учебного предмета» - особая и непростая задача.

В литературе отмечается, что учителя, прежде всего, начинающие педагоги, зачастую ориентируются на исполнительный характер профессиональной деятельности. Они стремятся следовать готовым методическим рекомендациям. В их деятельности репродуктивные, адаптивно-приспособительные приемы труда преобладают над творческими. При этом сами педагоги, как правило, обращают, в первую очередь, внимание на такие стороны педагогического процесса как: точность в передаче ученикам предметных знаний, правильная оценка усвоения ими предлагаемого материала, организация урока по четким методическим предписаниям, обеспечение дисциплины на уроке и т.д. При этом, психологи отмечают, недостаточное присутствие в работе многих учителей, ориентации на индивидуальные особенности детей, на потребности и интересы ребенка, которые выходят за рамки стандартного построения занятий. [1; 2].

Причиной такого положения дел, по оценке многих исследователей, на сегодняшний день является господство в высшей школе при подготовке учителя, так называемого, «знаниевого» (гностического) подхода. В рамках такого подхода основной образовательной задачей считается формирование у студентов-будущих учителей, прежде всего, прочных научно-предметных знаний. При таком подходе в процессе обучения студенты имеют дело, прежде всего, с содержанием тех предметов, которые они будут преподавать, что не исчерпывает содержание профессиональной деятельности педагога [3].

В результате такого рода обучения, в лучшем случае, студенты становятся как бы знатоками, эрудитами в конкретной области знаний, но никак не творческими субъектами собственно педагогической деятельности, которая должна, в первую очередь, ориентироваться на того, кого учишь. В этом смысле Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий и В.И. Слободчиков противопоставляют *ученика*, который может усваивать основы научного знания, успешно сдавать зачеты и экзамены, но быть несостоятельным как педагог-профессионал, и *деятели*, способного к моделированию собственной педагогической деятельности в направлении ее активного преобразования в связи с ориентации не только на преподаваемый предмет, но и на того, кого педагог учит [4, с. 59].

По мнению названных исследователей, профессиональная деятельность учителя должна была бы характеризоваться учетом многообразия контекста при передаче знаний, учетом сложного комплексного характера учебных ситуаций, делающих невозможным

прямой перенос знаний в практику. Поэтому особую актуальность сегодня приобретает задача подготовки педагогов-профессионалов, а не просто исполнителей и узких специалистов в такой сложной области как обучение детей тем или другим дисциплинам.

Специфика подготовки профессиональных педагогов сегодня диктуется потребностью в кардинальных изменениях существующей системы образования.

В науке все больше говорят о новых ценностях – «*саморазвитии*», «*самообразовании*» и «*самопроектировании*» личности. Эти ценности должны войти в основу новой парадигмы в педагогике. Когда обсуждается, в чем должны были бы состоять особенности такого образования как личностно-ориентированное, эти ценности в подготовке педагогов выступают на первый план.

Вывод, который следует из всего сказанного, состоит в том, что традиционная система педагогического образования, ориентированная на подготовку специалистов-предметников уже не способна удовлетворить запросы современной педагогической практики.

Сегодня сформулированы черты педагога-профессионала в отличие от специалиста предметника. Такими характеристиками могут быть следующие:

1) педагог-профессионал является субъектом педагогической деятельности, а не только носителем знаний и способов их передачи ученикам;

2) педагог-профессионал ориентируется на развитие способностей ученика, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков;

3) педагог-профессионал может практически работать с различными образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи [5].

От автора к автору проходит утверждение о том, что понятие «профессионал» должно обозначать самый высокий уровень мастерства; профессионал должен соединять в себе и новатором, и исследователя. Профессионал – учитель должен уметь находить и внедрять новое, сам уметь применить это на практике и быть способным оценить результативность той или другой системы. Одновременно такой учитель должен уметь создать нормальную психологическую обстановку на уроке для действительного развития своих учеников [6].

В отечественной психологии и педагогике специально выделяется и подробнейшим образом обсуждается такая сторона труда учителя как

педагогическая деятельность [7]. Покажем, что эти исследователи имеют в виду или «вкладывают» в названную сторону, характеризующие труд учителя.

Требования к **педагогической деятельности**, согласно А.К. Марковой и ее коллегам, касаются формирования у учителя особых умений, которые должны способствовать эффективному ее осуществлению. Это такие умения, которые необходимы в следующих ситуациях:

- во-первых, при постановке учебных задач и организации учебных ситуаций - умение видеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогической задачи, умение ориентироваться на ученика как активного развивающегося соучастника учебного процесса, умение гибко перестраивать цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации и т.д.;

- во-вторых, при применении педагогических приемов воздействия - умение отбирать и применять различные приемы и формы обучения, умение применять дифференцированный и индивидуальный подход к школьникам, умение организовать их самостоятельную работу и направить их усилия на творческий поиск и т.д.;

- в-третьих, при обращении педагога к самоанализа - умение видеть сильные и слабые стороны своего труда, умение соотносить результаты работы учащихся с недочетами в собственной работе учителя, умение анализировать и обобщать свой опыт, соотнося его с опытом других учителей и т.д. [5].

В литературе все сильнее подчеркивается та мысль, что деятельность педагога не должна носить исполнительный характер. Прежде всего, она должна представлять собой преобразующую, творческую по своему содержанию деятельность.

Кроме того, исследователями обозначены основные направления, по которым должна осуществляться профессиональная подготовка педагогов. Это не только совершенствование знаний педагогов по дисциплине, которую он будет вести, но и развитие коммуникативных способностей учителя, а также развитие у него способности оценивать качества и недостатки собственной деятельности. Особое внимание постоянно отводится необходимости более глубокой психологической подготовки учителя–профессионала. Однако вопрос о том, как конкретно это может быть обеспечено - остается открытым. Так, в настоящее время остается актуальным поиск путей эффективной профессиональной подготовки и переподготовки педагогов.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА МОТИВАЦИЮ К ПОТРЕБЛЕНИЮ И ОТКАЗУ ОТ АЛКОГОЛЯ

А. А. Жижин (Златоуст)

Для успешного проведения мероприятий по профилактике, лечению и реабилитации лиц, страдающих алкогольной зависимостью, необходимо понимать и использовать факторы, влияющие на мотивацию к потреблению алкоголя и отказу от него. Любая мотивация, исходя из биопсихосоциальной модели человека, имеет биологический, личностный (внутренний) и социальный (внешний) компоненты. На биологический (патологический) компонент мотивации можно повлиять с помощью различных методов лечения, а также телесно ориентированных психотехнологий. Личностный и социальный компоненты мотивации могут быть объектом воздействия как психиатров-наркологов и психотерапевтов, так и социальных, педагогических и медицинских психологов.

Мотивация – вызванное той или иной потребностью эмоционально окрашенное состояние организма, избирательно объединяющее нервные элементы различных уровней мозга(6). На основе мотивации формируется поведение, ведущее к удовлетворению исходной потребности.

Биологические мотивации направлены на удовлетворение биологических потребностей индивидуумов по сохранению их вида (пищевая, питьевая, температурная и половая потребности). Живые организмы могут одновременно испытывать несколько потребностей. Однако всегда имеется ведущий параметр общей метаболической потребности – доминирующая потребность, наиболее важная для выживания особи или ее рода, которая строит поведенческий акт, направленный на ее удовлетворение. Биологические мотивации, будучи тесно связанными с метаболическими потребностями организма, строятся на основе врожденных, генетически детерминированных механизмов. Непосредственной причиной биологических мотиваций являются раздражители внутренней и внешней среды. В случае употребления алкоголя в гипоталамических структурах мозга на основе изменения метаболических реакций формируются искусственные пейсмекеры, создающие в отсутствие алкоголя активное возбуждение структур мозга, приводящее к выраженному влечению к его

употреблению. Алкогольная патологическая мотивация формируется на базе физиологической мотивации жажды.

Социальные мотивации строятся на основе биологических путем общения индивидуумов с социальной средой. В формировании социальных мотиваций значительное место принадлежит воздействию различных факторов внешней среды, обучению и, следовательно, механизмам памяти. Все эти факторы могут значительно изменить природу лежащих в основе социальных биологических мотиваций. На основе воспитания удовлетворение биологических потребностей человека приурочено к определенному месту и времени и может обуславливаться нормами морали и права. Образуются интернальный (внутриличностный) и экстернальный (социальный) локусы контроля над биологическими влечениями.

Социальный контроль над употреблением алкоголя (8) – это система правил приема спиртных напитков, регламентирующих место и время, где ё менее, несмотря на важное значение биологических мотиваций, ведущее значение в формировании личности человека, его характерологических особенностей принадлежит социальным мотивациям, формирующимся под влиянием окружающей, в частности социальной, среды.

Личностная мотивация потребления алкоголя зависит от структуры личности, ее гармоничности или дисгармонии в виде акцентуаций и психопатий. Морально-этическая регуляция поведения личности как высшая форма социального контроля над потреблением алкоголя эффективна по отношению к здоровой в социальном плане личности. Отсюда становится понятной формула Попхэма(8): чем более нетерпимо общество в целом или конкретный микросоциум к пьянству, тем большую аномалию личности надо иметь, чтобы решиться на неумеренное потребление алкоголя.

Ю. В. Завьялов (3) разработал опросник для изучения алкогольной мотивации, в котором выделил 3 группы мотивов к потреблению алкоголя: социально-психологические, личностные и собственно патологические.

Первая триада шкал образует группу социально-психологических мотивов потребления алкоголя:

1. Традиционные, социально обусловленные, культурно распространенные мотивы.

2 Субмиссивные мотивы, отражающие подчинение давлению других людей или референтной группы в плане приема алкоголя.

3. Псевдокультурный тип мотивов, свидетельствующий о стремлении человека приспособить свой личный опыт к «алкогольным ценностям» социальной микросреды, в которой он функционирует.

Вторая триада образует группу личностных, персональных мотивов потребления алкоголя:

4. Гедонистические мотивы, отражающие стремление получить физическое и психологическое удовольствие от действия алкоголя и также опыт переживания алкогольной эйфории.

5. Атарактические мотивы, связанные с желанием нейтрализовать негативные эмоциональные переживания – напряжение, тревогу, страх – с помощью алкоголя.

6. Мотивы гиперактивации поведения – стимулирующий, растормаживающий эффект и насыщение сенсориума с помощью выпивки, отражающей стремление выйти из состояния скуки, «психологической» пустоты, незанятости, душевного бездействия, либо желание усилить эффективность своего поведения.

Третья триада образует собственно патологическую мотивацию употребления алкоголя, фактор болезненного влечения к алкоголю:

7. «Похмельная» мотивация – стремление с помощью алкоголя снять абстинентные явления, дискомфорт, связанный с отсутствием алкоголя, улучшить самочувствие (алкоголь – как лекарство).

8. Аддиктивные мотивы, отражающие фиксацию в сознании истинного влечения к алкоголю, «жажду алкоголя».

9. Мотивы самоповреждения – стремление пить назло себе и другим в качестве протеста, из-за потери, якобы, перспективы в будущем для себя, утраты смысла трезвой жизни.

Важной проблемой практической наркологии является амбивалентное отношение к алкоголю как на уровне личности (борьба мотивов), так и на уровне общества в целом и конкретного микросоциума (7). Это выражается в легализации и свободной доступности алкоголя в сочетании с порицаниями за неумеренное его употребление.

Истинная мотивация к трезвости формируется во время прохождения личностного кризиса (1) во многих сферах жизни, непосредственно связанного со злоупотреблением алкоголем, что доказал в 1962 г. Вернон Е. Джонсон (4). С наркологической точки зрения, исходами кризиса могут быть: 1) стойкая ремиссия; 2) нестойкая ремиссия без выраженной деградации личности; 3) продолжение алкоголизации с выраженной деградацией личности (социальная смерть); 4) смерть от причин, связанных с алкоголем.

Исходя из классификации личностных кризисов В. В. Козлова (5), можно разделить мотивы к трезвости на 3 группы.

1. Материальные мотивы, отражающие стремление избежать проблем, связанных с физическим здоровьем (страх перед смертью и инвалидностью вследствие потребления алкоголя, обострения хронических заболеваний, травмы) и чрезмерными финансовыми затратами на пьянство, потерей имущества.

2. Социальные мотивы, связанные с реальной угрозой разрыва значимых отношений (угроза развода, потери любви, уважения и заботы, угроза увольнения с работы, невозможность совмещать пьянство с работой).

3. Психодуховные мотивы: чувство вины в связи с ущербом, нанесенным окружающим, особенно референтным лицам, понимание бессмысленности и ненормальности своего поведения; очень большой позитивный стимул- внезапно открывшаяся возможность сверхуспешно реализовать себя в какой-то сфере жизни и понимание, что с алкоголем это несовместимо.

С. Н. Зайцев (4) предлагает стратегию, направленную на превращение затяжного кризиса в острый, преимущественно на уровне семейных (созависимых) отношений. Она основана на методике семейной интервенции Джонсона и адаптирована для российских условий. После частичной психокоррекции созависимости родственники алкоголика прекращают создавать условия для пьянства и предпринимают мероприятия по эффективной борьбе с ним, заключающиеся в огласке фактов алкоголизации (вплоть до сообщений на работу, в ГИБДД и т.д.) и временном разрыве отношений (восстановление отношений только после оговоренного периода трезвости). Такое поведение родственников направлено на конфронтацию с целью обострить у страдающего алкогольной зависимостью проблемы, связанные с потреблением алкоголя и создать мотивацию на общение с наркологом (информирование о зависимости с последующим созданием установки на трезвость с помощью рациональной психотерапии, направленной на преодоление алкогольной анозогнозии).

Другим стратегическим направлением, направленным на эффективное повышение мотивации к отказу от алкоголя, является клиентцентрированная мотивационная психотерапия (2, 9).

Техники мотивационной психотерапии предлагают способ взаимодействия врача и пациента, основанный на трех ключевых понятиях (10):

1. Сотрудничество между терапевтом и пациентом, а не конфронтация.

2. Терапевт не навязывает свои воззрения, а расспрашивает о собственном мнении пациента о проблеме.

3. Автономия человека с зависимостью, а не власть терапевта над ним.

Этапы мотивационной психотерапии:

1. Инициальный – формирование мотивации на общение с врачом.

2. Ориентировочный – расширение мотивации до отказа от алкоголя, обучения предотвращения перехода срыва в рецидив, курсового приема медикаментов.

3. Структурирование мотивации- выработка и фиксация трезвого поведения через развитие таких мотивов как семья, работа, здоровье, увлечения.

При проведении мотивационной психотерапии используются когнитивно-поведенческие техники, психотерапия по Роджерсу (направленная на активизацию ресурсов личности, возвращение достоинств, а не на борьбу с недостатками).

С точки зрения интегративного подхода в психологии, конфронтационные и неконфронтационные методики работы с пациентами могут дополнять одна другую, также как клиентцентрированный подход может дополняться опосредованным влиянием на клиента через референтных лиц.

СОЗАВИСИМОСТЬ ПО АЛКОГОЛИЗМУ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.

А. Жижин (Златоуст)

Актуальность проблемы созависимости по алкоголизму заключается как в социально-психологическом ущербе, наносимом алкоголиками преимущественно своему микросоциальному окружению (членам семьи, трудовому коллективу), так и в возможностях позитивного воздействия созависимых лиц на алкоголиков с целью повышения их мотивации к трезвости и качества ремиссии. По данным С.Н. Зайцева(2), на долю средовых социальных факторов (прежде всего, созависимых семейных отношений) приходится до 60% в патогенезе алкоголизма, что создает предпосылки для эффективной

социально-психологической работы на уровне круга общения (прежде всего, на уровне семьи и трудовых взаимоотношений с начальством). В клиническом плане созависимость создает почву для психосоматической патологии, депрессий(4), а также склонности к различным видам химических и нехимических аддикций (пищевая, лекарственная, трудоголизм и т.д.), что необходимо учитывать при разработке профилактических программ.

С социально-психологической точки зрения созависимость по алкоголизму можно определить как дисгармоничный тип межличностных отношений и отношений между личностью и группой (семьей, рабочим коллективом и т.д.), сложившийся в результате алкогольной зависимости члена микросоциальной группы, носящий стойкий характер, приводящий к социальной дезадаптации и способствующий прогрессированию алкогольной зависимости.

Созависимость по алкоголизму можно считать частным случаем по отношению к созависимости в более широком плане. Берри и Джерей Уайнхолд (5) считают, что созависимость-это приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершения решения одной или более задач развития личности в раннем детстве. Созависимость характерна для 98% взрослого населения и является источником большей части человеческих страданий. Проблема созависимости касается не только отдельных личностей, но и всего общества в целом, которое создает условия, благоприятствующие созависимым отношениям и их передачи из поколения в поколение. С точки зрения их эволюционного подхода, ребенок в возрасте до 2-3-х лет при благоприятных условиях устанавливает доверительный контакт с матерью(созависимость, симбиоз), а затем проходит психологическое рождение, и он учится быть психологически независимым от матери при помощи отца. Далее следуют этапы обучения независимости (3-6 лет) и взаимозависимости (6-12 лет), и такой человек может устанавливать близкие отношения, не теряя психологической автономии. Созависимость взрослых людей возникает, когда два психологически зависимых человека с незавершенным психологическим рождением устанавливают взаимоотношения друг с другом.

Причины созависимости по алкоголизму и механизмы ее возникновения можно разделить на уровни:

1) индивидуально-психологический: инфантилизм и ювенильность, недостаток адекватной личной ответственности за свою жизнь, автономности, низкая самооценка, недостаточная структурированность личности, экзистенциальный вакуум(непонимание смысла своей

жизни, ложные ценности), недостаточная самореализация; непонимание сущности алкоголизма(2);

2) микросоциальный: дисфункциональные отношения в родительской семье(4) (наличие алкоголизма и других аддикций, неполная семья, дефекты воспитания в семье, жестокое обращение с детьми, ригидность ролей и стереотипного поведения); низкий уровень образования и социальный статус, недостаточная адаптация в коллективах(в учебных заведениях, на производстве);

3) общественный и глобальный: преобладание доминаторной модели общественных отношений над отношениями, построенными на свободном сотрудничестве(5), выраженное социальное неравенство; преобладание мужских ценностей над женскими(5), подавление женского начала на мировоззренческом, политическом, экономическом, социальном, психологическом уровнях. В традиционных обществах до 20 века злоупотребление алкоголем мужчинами считалось нормой, и большинство женщин было вынуждено терпеть подобный тип поведения. Созависимые модели взаимоотношений пронизывают всю нашу культуру: религии, мораль, патернализм господствует в законодательстве, системах образования, медицины.

Модели созависимых отношений раскрыты в трансактном анализе (игра «алкоголик» по Э. Берну (1), драматический треугольник Карпмана). Роли в игре моделируются при воспитании и проигрываются бессознательно.

Алкоголик является центральным игроком (по выражению С.Н. Зайцева, «свита играет короля»). Главный его партнер по игре-преследователь, который провоцирует появление социально-психологического компонента алкогольной зависимости по типу детско-подростковой реакции протеста (у преследователя проявляется эго-состояние родителя, у алкоголика-ребенка). Провоцирование влечения к алкоголю происходит под воздействием критики, сверхконтролирующего поведения, угроз, которые затем обычно не исполняются. По сути, преследователь имитирует борьбу с пьянством, которая малоэффективна и дает обратный эффект.

Смысл роли спасителя заключается в гиперопеке, решении за алкоголика его проблем (отдавание долгов, оплата лечения и т.д.), что тоже способствует фиксации в эго-состоянии ребенка. Роль спасителя основная в создании условий для пьянства и паразитирования, т.к. спаситель удовлетворяет все базовые потребности алкоголика, способствуя иждивенчеству.

Роль жертвы заключается в манипулятивном поведении, вызывающем к жалости как алкоголика, так и других людей. В этих взаимоотношениях проигрываются садомазохистские тенденции. Жертвы склонны к истерическим реакциям, ипохондрии, что может в дальнейшем прогрессировать до уровня аффективной, психосоматической и органической патологии.

Роль снабженца представлена как профессионалами-торговцами алкоголя (с белого, серого и черного рынка спиртных напитков), так и представителями микроокружения больного, покупающими и приносящими ему алкоголь под воздействием его манипуляций.

Простофиля-это человек, который не хочет портить отношения с алкоголиком, позволяя себя обмануть (может одолжить деньги и не требовать отдачи, прощает прогулы на работе и т.д.).

Подстрекатели-это чаще всего собутыльники алкоголика, но в этой роли могут выступать любые представители общества под влиянием алкогольных традиций, заставляющих предлагать алкоголь всем участникам значимых событий (поминки, свадьба и т.д.).

Как правило, вышеописанные роли проигрываются созависимыми не отдельно, а сочетанно, сменяясь в разной последовательности в зависимости от поведения алкоголика.

Созависимость зачастую понимают узко как проблему, касающуюся преимущественно членов семьи алкоголика. Но в некоторых публикациях(6) подчеркивается необходимость более широкого подхода к проблеме, т.к. алкоголик контактирует далеко не только с членами семьи. Отдельно необходимо рассматривать профессиональные особенности созависимости, способствующие возникновению синдрома профессионального выгорания у медиков, психологов, педагогов, застревающих преимущественно в роли спасителя, но зачастую проигрывающих роли преследователя и жертвы. Работники правоохранительных органов могут играть роль преследователя, нередко провоцируя прогрессирование зависимости и делинквентное поведение (связь иры «алкоголик» с играми преступного мира по Э. Берну). Очень велика роль профессиональных снабженцев-продавцов алкоголя и подстрекателей-создателей прямой и скрытой рекламы алкоголя.

В социально-психологической работе с созависимыми можно выделить две основные стратегии: 1)лично ориентированная помощь самому созависимому; 2)опосредованное влияние на поведение и личность алкоголика через личностные и поведенческие перемены у созависимого.

Значительной практической проблемой является отсутствие критики созависимых к своему поведению(2, 4, 6), низкая мотивация к работе над собой, особенно долгосрочной, недостаток ресурса и мотивации, необходимых для кардинальной трансформации. Исходя из этого, необходимо условно подразделять созависимых на подгруппы по способности к участию в психологической работе различной степени сложности. Лица с высоким уровнем мотивации и ресурса могут полностью пройти программу по выходу из созависимости, при этом активно помогая другим членам группы поддержки. У лиц с низким уровнем мотивации можно рассчитывать лишь на временный симптоматический эффект психологической работы и компенсацию социальной дезадаптации, аффективной, психосоматической патологии, поэтому программы помощи по объему и интенсивности могут значительно отличаться.

Существуют разные мнения относительно стойкости и обратимости созависимости. Так, Э. Берн относил игру «алкоголик» к играм на всю жизнь(1). С.Н. Зайцев как нарколог использует разовое вмешательство по психокоррекции созависимости (в течении 3-х часов подряд) для мотивации алкоголика к лечению, оставляя дальнейшую работу по социально-психологической реабилитации и личностному росту в компетенции психолога, считая эту работу многолетней(2). Созависимую семью он рассматривает как замкнутую систему, а по закону функционирования замкнутых систем изменение одного компонента отражается на всей системе в целом(если созависимые изменят свое поведение в правильном направлении, то алкоголик будет вынужден пройти лечение и жить трезво). Б. и Дж. Уайнхолд считают созависимость принципиально обратимой и предлагают трехлетнюю программу психокоррекции с групповыми тренингами под руководством психотерапевта, индивидуальной работой над собой (домашние задания, ведение дневников) и работой в постоянных группах поддержки по 12-ти шаговой Миннесотской модели(5). Через создание подобных групп как общин единомышленников по построению партнерских взаимоотношений и личностного роста авторы приходят к сверхзадаче-трансформации созависимого общества. Без групповой поддержки, по мнению Уайнхолд, с созависимостью справиться практически невозможно.

Вообще, принцип построения общин, основанных на партнерских отношениях, корнями уходит в буддизм и раннее христианство. Будду и Христа можно считать социальными реформаторами, т.к. они строили общины учеников без кастовых различий на новых принципах взаимоотношений любви, уважения, служения. В США весьма

популярна основанная на христианстве концепция лидерского служения(5). Построение общины признается очень важным и в Учении Живой Этики Е.И. Рерих . Г. И. Гурджиев также считал, что в одиночку человек не может избавиться от социальной обусловленности и стереотипов, для этого необходимы Мастер и группа единомышленников.

Концепция интегративной психологии предполагает большую роль здорового одиночества и свободы для формирования сильного и взрослого Его (по сути, выхода из созависимых отношений). В.В. Козлов подчеркивает необходимость осознания личной ответственности за свою судьбу, за любой выбор в жизни или отсутствие выбора(3). С помощью интенсивных интегративных психотехнологий (ИИПТ) человек учится обретать внутреннюю точку опоры и уверенности в себе, хотя роль лидера (достигшего значительных ступеней личностного роста) и группы единомышленников достаточно высока. ИИПТ могут существенно ускорить процесс выхода из состояния созависимости.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ Ж.А. Жилина, Н.М. Лазарев (Владимир)

Начиная с раннего детства, и в течение всей жизни, в психике человека возникают и развиваются механизмы, традиционно называемые "психологические защиты", "защитные механизмы психики", "защитные механизмы личности". Эти механизмы как бы предохраняют осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, способствуют сохранению психологического гомеостаза, стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

С помощью защитных механизмов личность бессознательно оберегает свою психику от травм, которые могут причинить ей реальные жизненные ситуации, грозящие разрушить Я-концепцию личности.

Целью нашего исследования было изучение гендерной специфики защитных механизмов личности. Предполагается, что маскулинные и андрогинные мужчины или фемининные и андрогинные женщины используют различные механизмы защиты личности, и это во многом

определяет их поведение, отношения с другими людьми: друзьями, коллегами, родителями, случайными прохожими и т. д.

Из 50 опрошенных женщин только 28% являются фемининными, их типичными чертами являются такие, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность (методика С. Бэм) и 34% мужчин относятся к маскулинным, проявляющим независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, остальные испытуемые являются андрогинами.

Анализ результатов тестирования с использованием опросника Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index) позволяет отметить, что психика андрогинных женщин и андрогинных мужчин больше защищена от внешних разрушающих воздействий, так как они применяют все защитные механизмы с разной степенью выраженности и частотой использования.

У фемининных и андрогинных женщин наиболее часто используемым механизмом является проекция, женщины чаще приписывают другим людям качества, которые присущи им самим, а те отрицательные эмоции, которые направились бы против себя, направляются на других и женщинам удается таким путем сохранить высокий уровень самоуважения.

Мужчины (и маскулинные, и андрогинные) отметили как доминирующий механизм защиты рационализацию, они изобретают вербализованные и на первый взгляд логичные суждения и умозаключения для ложного объяснения, оправдания своих фрустраций, выражающихся в виде неудач, беспомощности, приваии или депривации. Рационализация является средством сохранения самоуважения мужчины в такой ситуации, в которой этот важный компонент ее Я-концепции оказывается под угрозой снижения.

Наименьшую степень выраженности у мужчин имеет такой защитный механизм, как замещение, маскулинные мужчины вообще не свойственно проявлять к одному лицу или объекту чувство, которое в действительности они испытывают по отношению к другому лицу или объекту (такое же отношение демонстрируют и фемининные женщины).

Маскулинные мужчины чаще используют вытеснение, т.е. избирательное забывание материала, связанного с конфликтом и напряжением, вытеснение влечений, вытеснение реальности, вытеснение требования Сверх-Я – это спонтанные, «естественные» и, как правило, бессознательно протекающие способы психозащитного разрешения сложных ситуаций. Вытеснение способно справиться с

мощными инстинктивными импульсами, перед которыми остальные защитные механизмы оказываются неэффективными.

У андрогинных мужчин, помимо рационализации, в 70% случаев используется отрицание, когда реальная действительность для человека весьма неприятна, он “закрывает на нее глаза”, прибегает к отрицанию ее существования, или старается снизить серьезность возникающей для его “Сверх-Я” угрозы, одной из наиболее распространенных форм такого поведения является неприятие, отрицание критики в свой адрес со стороны других людей.

Андрогинные и фемининные женщины одинаково часто используют такие механизмы защиты, как компенсация, отрицание и рационализация, однако, фемининные женщины одним из доминирующих механизмов отмечают гиперкомпенсацию (андрогинные женщины пользуются ею только в 30% случаев). Гиперкомпенсация – это особая компенсация, при реализации которой не просто происходит избавление от чувства неполноценности, но достигается какой-то результат, позволяющий занять доминирующую позицию по отношению к другим. Интенсивное использование гиперкомпенсации фемининными женщинами формирует у них такие черты личности, как демонстративное дружелюбие, способность к объединению с себе подобными (и желание уподобить других себе), социальность в сочетании с мотивационной неустойчивостью и противоречивостью в оценках и взглядах.

Таким образом, защитные механизмы личности характеризуются различной степенью представленности и выраженности у мужчин и женщин с разной гендерной ролью, знание преобладающих механизмов позволит спрогнозировать поведение и смоделировать эффективное межличностное взаимодействие как в интимно-личностном плане, так и в плане взаимодействия в смешанных коллективах, во взаимоотношениях как по горизонтали, так и по вертикали.

ФЛОАТ-ТЕРАПИЯ- НОВЫЙ ПОДХОД К ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ М.Жохова, Ю. Козлов (Москва)

За последние 10-15 лет резко увеличилась интенсивность жизни, каждый день человек живет в условиях постоянного воздействия большого количества стрессогенных факторов. По опросу ВЦИОМ, проведенному 16-17 июня 2012 года, уверенность в завтрашнем дне

отсутствует у 52% россиян. Стрессу подвержен любой человек вне зависимости от занимаемой им должности, положения в обществе и материального достатка. По статистике, в США (стране, которая первой осознала проблему стресса) 90% населения постоянно находится в состоянии сильного стресса. Из них 60% испытывает стресс 1-2 раза в неделю, 30% - почти каждый день. По данным американских ученых 2/3 всех визитов к врачу вызваны симптомами, в основе которых лежит стресс. Многие крупные корпорации тратят сотни миллионов долларов на медицинские пособия, вызванные стрессом. В итоге экономические потери от стресса в США превышают 300 миллиардов долларов ежегодно.

В России, на сегодняшний день, нет столь точной статистики, но по приблизительным оценкам примерно 70% россиян постоянно находятся в состоянии стресса, а треть всего населения - в состоянии сильного стресса. Вследствие постоянных стрессов, почти 80% людей зарабатывают болезнь, называемую синдромом хронической усталости. Симптомы этого заболевания проявляются как быстрая утомляемость, слабость по утрам, «песок» в глазах, частые головные боли, бессонница, конфликтность, склонность к одиночеству.

40 млн. из 147 млн. рабочих в странах Европейского союза страдают от стрессов, что ежегодно обходится обществу в 19 млрд. долларов США.

Многие жители стран "Большой Европы" страдают теми или иными последствиями стрессовых ситуаций. Например - 13% сетуют на постоянную головную боль, 17% - на мышечные боли, еще 30% испытывают неприятные ощущения и боли в области спины.

По результатам социологических опросов - стресс оказывает сильное негативное влияние на сексуальную жизнь 60% людей.

Приведенные выше статистические данные говорят о том, что проблема стресса, переутомления, синдрома хронической усталости существует, и она является корневой для целой плеяды проблем в психологической и соматической сфере здоровья, являющихся ее следствиями, таких как головные боли, проблемы в сексуальной жизни, проблемы в семье, мышечные боли, депрессии, агрессия и т.д. И, определенно, методы снятия стресса, соответствующие таким критериям, как скорость, эффективность, простота, безопасность, они являются актуальными, т.к. позволят, с одной стороны, сохранять и поддерживать здоровье отдельных граждан, и с другой стороны, экономить огромные средства, которые государства несут как экономические потери.

Наши исследования рынка услуг России и за рубежом, предлагающего различные способы расслабления, привели нас к выводу о том, что одним из эффективных способов глубокой релаксации является камера сенсорной депривации, известной под названием «флоатинг» (англ. float — свободно плавать, держаться на поверхности).

Флоат-терапия – особый вид REST-терапии, ставший популярным благодаря Джону С.Лилли в 50-х гг. В то время в нейрофизиологии стоял вопрос о том, что требуется мозгу для работы, и откуда он берёт энергию. Одна из точек зрения состояла в том, что источник энергии является биологическим и внутренним, то есть не зависит от внешней среды. Однако утверждалось, что если все стимулы убрать, то мозг уснёт. Лилли решил проверить эту гипотезу, создав среду, полностью изолированную от внешних воздействий, и начал исследовать сознание и его связь с мозгом.

В отсутствие внешних стимулов мозг не сломался, не испортился и не затух, а чувствовал себя очень даже хорошо, причем настолько хорошо, и настолько много было всяких интересных явлений, что сенсорная депривация захватила очень серьезно не только Лилли, но и нас.

Мы задались вопросом, на какие способы релаксации сегодня люди тратят свое время, силы и деньги?

По результатам интернет опросов, россияне избавляются от стресса следующим образом:

- Телевизор - 46%
- Музыка - 43%
- Алкоголь - 19%
- Еда - 16%
- Медикаменты - 15%
- Спорт - 12%
- Секс - 9%
- Восточные осознанные практики – только 2%

Также стоит упомянуть методы существующие, но не вошедшие в данную статистику, такие как сон, регулярный отпуск, массаж, spa-процедуры, азартные игры, наркотики, психологическое консультирование, аутотренинг.

Перечисленные способы имеют определенные недостатки, так как, либо затратны, либо отнимают много времени, существует риск получить не то, что хочешь, могут быть противозаконны, требуется наличие специалиста или приносят вред для здоровья, или расходуют много дополнительной внутренней энергии и сил, либо требуют

специальных навыков и длительного обучения, или не обеспечивают достаточного качества и глубины расслабления.

Флоатинг-процедуры лишены этих недостатков, побочных эффектов, не требует обучения и обладает рядом дополнительных эффектов:

1.Избавляет от стресса. Уменьшает производство гормонов стресса - кортизола и адреналина. Увеличивает производство эндорфинов - гормонов счастья.

2. Помогает при депрессии и тревожности. Помогает освободиться от дурных привычек и фобий. Способствует выработке здоровых мотиваций. Развивает глубокий контакт с собой.

3.Улучшает сон. Два часа флоатинга - лучший отдых, чем целая ночь крепкого сна. Снимает усталость после длинных перелетов. Улучшает состояние при хронической усталости.

4.Стимулирует работу мозга. Способствует ясности ума. Идеальное пространство для творческих решений любых задач. Значительно ускоряет процесс обучения. Обостряет чувства.

5. Улучшает физическую форму. Уменьшает вероятность инсульта, снижая кровяное давление и нормализуя ритм сердечных сокращений.

6.Супершавасана. Повышает эффективность практики йоги. Углубляет медитацию.

7.Избавляет от боли. При артрите, мигрени, болях в спине, переломах. Ускоряет процесс восстановления после травм.

8.Снимает телесное напряжение. Расслабляет "мышечный панцирь", хронический гипертонус мышц. При беременности позволяет разгрузить суставы и позвоночник, что позитивно влияет на телесное и эмоциональное состояние матери.

9.Способствует спортивным достижениям. Увеличивая уровень физической энергии и концентрации. Улучшает циркуляцию кислорода и питательных веществ в организме. Укрепляет иммунную систему. Способствует похудению и поддержанию оптимального веса.

Нет сомнения, что флоатинг работает. Используемый в медицине, терапии, спорте, профилактике и обучении, а также в эстетических целях, он оказывает мощный эффект сразу на нескольких уровнях - физическом, эмоциональном, интеллектуальном и духовном. Но каким же образом столь пассивная процедура, как флоатинг, способна оказывать такое активное благотворное воздействие? Этот вопрос занимал ученых с момента его изобретения, и по сей день исследования продолжаются в лабораториях по всему миру. Накопленные за это время научные данные складываются в несколько различных, но

взаимосвязанных теорий, объясняющих механизмы воздействия флоатинга. Важнейшими среди них являются следующие:

1. Теория антигравитации. Плавуемость, которую тело обретает благодаря высоконасыщенному раствору английской соли, сводит к нулю воздействие гравитации, подводя человека вплотную к переживанию полной невесомости. По оценкам ученых, 90% всей деятельности ЦНС сводится к компенсации воздействия силы тяжести. Она же является, возможно, самой распространенной причиной нездоровья в организме человека. Больные спины, отвисшие животы, ноющие ноги, скрипящие суставы и мышечное напряжение - все это результат нашей уникальной, но неестественной способности к прямохождению. Согласно этой теории, снимая с мозга и скелета бремя борьбы с силой тяжести, флоатинг высвобождает огромные количества энергии и разгружает крупные участки мозга для работы с сознанием и внутренними переживаниями.

2. Теория мозговых волн. Более интересным феноменом, чем хорошо изученные альфа-волны, излучаемые мозгом во время отдыха, являются тета-волны, которые сопровождаются яркими воспоминаниями, свободными ассоциациями, внезапными озарениями и творческим воображением. Это мистическое, высокопродуктивное состояние, которое трудно удержать. Полезно будет узнать, что вскоре после начала сеанса флоатинга человек начинает генерировать тета-волны, не впадая в сон.

3. Теория левого и правого мозга. Недавние исследования показали, что флоатинг усиливает работу правого полушария. Очевидно, что левое полушарие, отвечающее за вербальную, последовательную, аналитическую, т.е. относительно медленную деятельность, практически бессильно в моменты «полета», когда, наоборот, действует правое полушарие, отвечающее за быструю визуальную, пространственную, целостную деятельность. Мастерство, например, спортсмена настолько зависит от невербальной крупномасштабной деятельности правого полушария, что все спортсмены инстинктивно понимают, что отключение невербального полушария может буквально ввести их в ступор. Одна из старейших спортивных уловок – заставить своего оппонента думать логически, т.е. активизировать левое полушарие. Так, баскетболист, наблюдающий за действиями хорошо бросающего мяч противника, кричит: «Эй, Вилли, отлично бросаешь! Это ты как-то по-особому колени сгибаешь?». Вилли начинает задумываться над своими действиями, включается левое полушарие и происходит резкий спад его игровых способностей.

4. Теория триединого мозга. В серии основополагающих исследований, произведенных за последние 25 лет, ведущие ученые доказывают, что человеческий мозг состоит из трех слоев, каждый из которых соответствует определенному этапу в эволюции человека. Согласно теории "триединого мозга", первым получил развитие отдел, называемый "рептильным мозгом". Он руководит основными инстинктами - самосохранения и продолжения рода, а также прочими функциями, связанными с выживанием. Рептильный мозг окружен сложной лимбовой системой, получившей название "мозг млекопитающего". Его функции эмоциональные и познавательные. Самый новый отдел мозга - это сложно организованное серое вещество под названием неокортекс, или "мыслящий мозг". Неокортекс воспринимает, анализирует, сортирует сообщения, полученные от органов чувств, и отвечает за память, интеллект, речевую деятельность и сознание. Несмотря на то, что функции отделов мозга во многом совпадают, они очень разные по химическому составу, структуре, действию и стилю. Иметь три мозга должно быть лучше, чем один, но по какой-то ошибке, взаимодействие и координация между неокортексом и двумя более древними отделами мозга неполные. Из-за этого существует хроническая диссоциация между высшим и низшими уровнями. Мы переживаем это как противоречивые влечения - сознательное и бессознательное, дикость и цивилизация, похоть и любовь, ритуал и символ, рациональное и вербальное. Временами, все три уровня действуют в унисон. Как правило, это происходит в моменты пиковой жизненной активности, когда тело и ум объединяются в едином порыве и все наши действия совершаются спонтанно, без усилий. Но предсказать такие редкие моменты трудно. Однако теперь имеются данные, которые показывают, что благодаря усиленному осознанию внутренних процессов на фоне минимизированного физического возбуждения, флоатинг укрепляет вертикальную структуру мозга, гармонизируя коммуникацию между его отделами. Существует гипотеза, что благодаря флоатингу, мы имеем возможность испытывать пиковые переживания по собственному желанию. Так, например, Эллис ожидала многого от посещения флотария. Она обнаружила, что только когда перестала думать, она действительно смогла расслабиться. Во флотарии она могла делать что-то, не делая ничего, творить, отбросив творческие намерения, попасть в какое-то место, решив вообще никуда не отправляться.

5. Нейрохимическая теория. Ученые не так давно установили, что мозг является эндокринным органом, который выделяет огромное количество нейрогормональных веществ, регулирующих наше

поведение. Наш мозг производит гормоны, благодаря которым мы испытываем счастье, тревогу, стеснительность, сексуальное влечение. Каждый из нас выделяет свое количество этих химических веществ. Те, у кого больше эндорфинов, являются естественными опиатами, получают больше удовольствия от жизни, чем те, у кого эндорфинов меньше. Эксперименты показывают, что флоатинг стимулирует производство эндорфинов, одновременно снижая уровень выброса гормонов стресса - адреналина, нордпинефрина и кортизола, которые являются причиной напряжения, беспокойства, недовольства, и связанных с ними недомоганий, таких как высокое давление, болезни сердца и повышенный уровень холестерина в крови. Беременные женщины производят эндорфинов в восемь раз больше среднего показателя, благодаря чему младенец в утробе пребывает в состоянии абсолютного счастья. Это объясняет поистине эмбриональное блаженство, которое испытывает человек во время флоатинга. Он свободно висит в теплой, насыщенной среде, под защитой темноты. Его тело ритмично пульсирует, а мозг активно выбрасывает в кровь эндорфины. Все это должно стимулировать подсознательную память и вызывать глубочайшие, пренатальные воспоминания.

6. Теория биологического ответа. Благодаря экспериментам в области биологического ответа, мы узнали, что люди способны научиться сознательно контролировать практически каждую клеточку собственного организма. Процессы, которые долгое время считались независимыми от воли человека - ритм и амплитуда мозговых волн, процессы выздоровления, кровяное давление, сила и частота сердцебиения, дыхание, напряжение гладкой мускулатуры, выработка гормонов и нейротрансмиттеров - теперь считаются контролируемыми. Биологического ответа добиваются, фокусируясь на отдельном незначительном изменении в ощущении тела, которое постепенно усиливается при помощи прибора. Если человек полностью концентрируется на этом ощущении, он способен "выключить" осознание всех внешних стимулов. Именно такое "выключение" внешних стимулов происходит во время флоатинга. Во флоат-камере любое ощущение в теле выходит на первый план и усиливается, как будто специальным прибором. А поскольку нам не на что отвлечься - внешние раздражители отсутствуют - мы можем глубоко расслабиться и сконцентрировать все свое внимание на любой части тела или системе организма.

7. Теория гомеостаза. Человеческое тело это высокочувствительная система саморегуляции и мониторинга, которая постоянно следит за тем, чтобы тело находилось в состоянии гомеостаза - оптимальном для него состоянии баланса, гармонии и стабильности. Используя эту

терминологию, стресс можно определить как нарушение внутреннего равновесия, нашего естественного гомеостаза. Исследования показывают, что многочисленные целительные эффекты флоатинга коренятся в возможности вернуться к состоянию гомеостаза, которую он дает телу. Если ум и тело воспринимать как единую систему, становится ясно, что внешние раздражители постоянно покушаются на равновесие системы. Каждый звук, каждый градус выше или ниже оптимальной для тела температуры, каждая встреча с другими людьми - все, что мы видим и чувствуем, способно нарушить наш гомеостаз. Но закрывая за собой дверцу во флоат-камеру, мы сразу же прекращаем ежесекундно подвергаться воздействиям окружающей среды. Там нам ничего не угрожает извне, нет необходимости постоянно адаптироваться к внешним событиям и организм может посвятить всю свою энергию самовосстановлению. Результат - обретение нашего нормального состояния, а именно, здоровья, силы, счастья и огромного удовольствия от жизни.

Исследования опыта на мировом рынке показывают нам, что за рубежом флоатинг используют как для научных клинических исследований, так и в условиях современных услуг релаксации. Во всем мире флоатинг находит себе применение в эстетической медицине, в СПА, в психиатрии, медицине, спорте, профилактике как терапия для деловых и творческих людей и в обучении.

Мы видим, что практически флоатинг решает многие проблемы. Область применения как мы с вами можем увидеть неограниченна.

В России на сегодняшний день исследования и экспериментальная научная база еще не создана.

Мы считаем, что направление перспективное, важно создавать и развивать исследования как в направлении клинической терапии, так и в психотерапии, а также использовать как метод профилактики здоровья и восстановления организма. Здесь открываются возможности для перевода многих теоретических вопросов в создание экспериментальной и доказательной базы эффективности по перечисленным выше направлениям.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
ЧЕЛОВЕКА: ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ?
А. Л. Журавлева, А.Б.Купрейченко (Москва)**

По мнению многих современных авторов, выполняемые в последние годы психологические исследования различных, прежде всего социально-и экономико-психологических, явлений отражают специфику развития экономической и социальной жизни современного общества. Представляется также вполне естественным и даже закономерным, что они должны вписываться и в основные тенденции развития современной психологической науки в целом. В настоящее время довольно динамично развиваются методологические и теоретические основания исследований психологии личности, малых и больших социальных групп и общества в целом (Василюк, 2003; Журавлев, 2011; Кольцова, 2007; Корнилова, 2006; Корнилова, Смирнов, 2006; Семенов, 2007; Теория и методология психологии..., 2007; Юревич, 2005, 2010 и др.).

В представляемой работе делается акцент на некоторых наиболее значимых тенденциях развития психологических исследований человека (личности и группы, индивидуального и группового субъекта), привлекающих особый интерес современных авторов, составляющих фокус теоретических и эмпирических исследований и определяющих основные парадигмальные изменения в изучении психологии человека.

Чтобы быть отнесенными к категории парадигмальных изменений, тенденции должны обладать некоторым рядом признаков:

- такие тенденции должны иметь определенные исторические предпосылки, например, в форме заметных накапливавшихся противоречий развития психологических исследований, т.е. парадигмальные изменения определяются объективными условиями развития науки, и в них должна быть исторически обусловленная потребность;
- тенденции, претендующие на статус парадигмальных, должны характеризоваться такими изменениями, которые постепенно накапливаются и затрагивают значимые методологические и теоретические представления, имеющие не частный, а системный характер в современной психологии;
- тенденции (изменения) должны иметь относительно устойчивый характер, постепенно становиться закономерными и, возможно, закономерностями развития психологических исследований;
- изменения разной направленности должны характеризоваться взаимосвязанностью, относительной согласованностью, т.е. парадигмальные изменения – это проявление интеграции взаимно

обусловленных направлений развития научных представлений в психологии;

- в условиях постепенно нарастающей интенсивности изменений такие тенденции должны касаться не столько поверхностных, сколько глубинных слоев (или уровней) иерархически организованных научных представлений о психологии человека, а также о современных возможностях его психологического исследования и др.

Выделение совокупности признаков, позволяющих те или иные тенденции развития психологических исследований человека относить к категории парадигмальных изменений, безусловно, является специальной теоретической задачей, решение которой только начинается. Поэтому предложенный ряд признаков остается пока предварительным.

В ряду таких тенденций преимущественного исследования целесообразно выделить следующие: анализ самодетерминации и миропреобразовательной активности индивидуального и группового субъекта; изучение прежде всего духовно-нравственных и многообразных позитивных психологических явлений (процессов, состояний и свойств) как оснований жизнедеятельности; разработка психосоциальной проблемы; исследование взаимодействия личности и группы со значимым социальным окружением; изучение временной перспективы в жизни человека и динамичности психологических явлений; анализ многоплановости и многогранности бытия человека; выявление целостности, сложности и интегративности изучаемых психологических феноменов. С опорой на результаты ряда современных теоретических и эмпирических исследований, в первую очередь, выполненных в лаборатории социальной и экономической психологии и других научных подразделениях ИП РАН, нами обоснована особая значимость выделенных тенденций в изучении психологии личности и группы, индивидуального и группового субъекта и их актуальность для парадигмального развития исследований психологии человека.

В качестве конкретных примеров реализации отмеченных выше направлений парадигмальных изменений в психологических исследованиях человека, в частности личности и социальной группы, можно привести, во-первых, теоретические основания исследований в социально ориентированных отраслях психологии (Журавлев, 2011), а во-вторых, разработанные авторские подходы к изучению феноменов доверия и недоверия (Купрейченко, 2008), экономического самоопределения (Журавлев, Купрейченко, 2007) и его нравственно-психологических факторов (детерминации) (Купрейченко, 2011),

социально-психологического пространства личности (Журавлев, Купрейченко, 2012).

В упомянутом здесь исследовании экономического самоопределения в наиболее общем виде были сформулированы некоторые принципы организации психологического исследования, в частности, самоопределения личности и группы, индивидуального и группового субъекта.

Важно подчеркнуть, что выделенные в этой работе принципы могут быть распространены на организацию исследования и анализ очень многих сложных и целостных психологических феноменов. Следует отметить, что довольно трудно реализовать в одном исследовании все выделенные выше принципы и комплексно проанализировать все стороны интегративных психологических явлений, однако стремиться к этому крайне важно и необходимо. Одним из возможных практических путей преодоления данной трудности нам представляется конкретизация в каждом исследовании отдельных, наиболее важных его аспектов. Одновременно с этим должна продолжаться разработка новых теоретических моделей и их сопоставление с уже имеющимися.

Еще одним важным направлением учета перечисленных выше тенденций и реализации, соответственно, парадигмальных изменений в психологических исследованиях в настоящее время стало теоретико-эмпирическое изучение социально-психологического пространства личности.

Стремясь учесть приведенные выше общие парадигмальные изменения в конкретных психологических исследованиях, мы обосновали некоторые базовые положения о формировании, функционировании и развитии социально-психологического пространства: о понимании социально-психологического пространства как основы жизнедеятельности человека и результата его самоопределения; о детерминации социально-психологического пространства социальными связями и отношениями; об индивидуальном избирательном отношении человека к факторам окружающей среды; об активности членов (элементов) социально-психологического пространства человека и о его формировании в ходе субъект-субъектного взаимодействия; о существовании взаимодействия между различными членами (элементами) социально-психологического пространства человека (личности и группы); о типичности структуры социально-психологического пространства различных индивидуальных и групповых субъектов; о творческой активности (творческой самодеятельности) человека как субъекта; об одновременной множественности социально-психологических пространств одного

субъекта; о многообразии процессов формирования социально-психологического пространства и оснований категоризации его элементов (или объектов); о многообразии видов и структур социально-психологических пространств.

Важно понимать, что приведенные здесь положения, сформулированные на примере изучения социально-психологического пространства личности и группы, могут быть применимы также к анализу других теоретических конструктов, и, как следствие, послужить основой организации конкретных исследований многих сложных психологических феноменов, требующих комплексного подхода.

Таким образом, отмеченные в данной работе современные тенденции, квалифицированные как парадигмальные изменения в психологических исследованиях человека (личности и группы, индивидуального и группового субъекта), с некоторой долей условности могут быть разделены на две категории. Первая отражает повышенный интерес к определенным явлениям жизнедеятельности человека и детерминантам его активности (анализ самодетерминации и миропреобразовательной активности индивидуального и группового субъекта; изучение духовно-нравственных, а также многообразных позитивных психологических процессов, состояний и свойств как оснований жизнедеятельности; разработка психосоциальной проблемы; преимущественный анализ взаимодействия личности и группы со значимым социальным окружением). Вторая категория представляет собой некоторые тенденции, имеющие непосредственное отношение к организации современных исследований, которые именно в последние годы обрели особую значимость (изучение временной перспективы в жизни человека и динамичности психологических явлений; анализ многоплановости и многогранности бытия человека; выявление целостности, сложности и интегративности изучаемых психологических феноменов).

Перечисленным, уже проявившимся, а также некоторым недостаточно выраженным тенденциям в исследовании психологии человека сегодня в полной мере начинает отвечать большинство современных исследований. Не случайно в концептуальных моделях и программах эмпирических исследований многих авторов в настоящее время можно отметить явный рост внимания к ценностно-смысловым и духовно-нравственным компонентам личности и группы, усилению роли их субъектных свойств (самостоятельности, активности, ответственности, произвольной регуляции и саморегуляции, рефлексивности и т.д.), а также подчеркнуть возрастание значимости

изучения самодетерминации социального поведения человека по сравнению с влияниями на него внешней окружающей среды и др.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МИРА НОСИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ КУЛЬТУР

Б. К. Жумагалиева (Актау)

Теоретическое обобщение данных позволяет сделать вывод, что культура – это интегративный социальный опыт «социальная наследственность» человечества.

Культура – характерный для членов данного общества образ мыслей и образ действий. Это явление, возникающее в обществе и не встречающееся во внешней природе (язык, мораль, наука и т.д.), это адаптация (символическая) людей к окружающим условиям.

На основе теорий можно сказать, что культура людей в разных обществах всегда учитывает универсальные индивидуальные свойства человека, универсальную логику существования организма в данной среде.

В разных культурах существует многообразие вариантов действий, принятых по одному и тому же поводу, в силу того, что она – символический способ, метод оценочного освоения действительности и ориентации в ней.

Доказано, что культура – это восприятие, взгляд на мир, сквозь призму социальных взаимодействий характерных для того или иного этноса.

В качестве основных элементов этнокультуры выступают, прежде всего: 1) символы, имеющие установленное значение; 2) язык как код, шифр, для передачи информации, общения; 3) ценности, как обобщенные критерии оценки явлений; 4) нормы, как регуляторы поведения людей в соответствии с ценностями культуры.

Функции, которые призвана выполнять культура, можно выразить процессами интеграции и регуляции. В качестве интегративной функции она объединяет людей в единое общество или общность на основе единых стандартов поведения, норм, ценностей, традиций. В качестве регулятивной функции она выступает нормативной системой, упорядочивает, направляет и ориентирует людей.

В свое время особенности содержания сознания носителей различных культур рассматривали Л.С. Выготский, К.Леви-Брюля, М. Коула, Л.Н. Гумилев, А.Н. Леонтьев, А.С. Маркарян, и т.д.

Эта проблема тесно связана с проблемой соотношения трех категорий: мозг, сознание, мышление в пространстве психического.

Современное представление о мозге как об уникальном асимметричном органе, а отсюда и об особенностях его работы разрабатывалось и изучалось многими отечественными исследователями, среди которых необходимо отметить: В.С. Выготского, А.Р. Лурия, В.В. Аршавского, В.С. Ротенберг, Т.А. Доброхотову, Н.Н. Брагину и др.

Индивидуальные свойства человека - предпосылки развития личности. Человек рождается как существо социально-генетическое, а его индивидуальные особенности подготовлены к социально-историческому образу жизни общества. Эти «индивидуальные свойства» на ранних этапах онтогенеза не представляют собой биологическую базу или фактор, который предопределяет развитие личности в «потоке деятельности», а выступают как «*безличная предпосылка*» развития личности, претерпевающая порой в процессе жизненного пути личности некоторые изменения. Безусловно, индивидуальные предпосылки человека, преобразуясь в ходе жизни человека, являются условием развития личности.

В рамках исследования осуществлялось выделение и анализ соотношений между формально-динамическими признаками индивидуальности представителей разных этносов (культур) и фиксируемой у них полушарной асимметрией. В работе реализованы в контексте социальной практики общепсихологические закономерности формирования и развития культурального своеобразия индивидуальности в процессе эволюционно-исторического развития человека и человечества.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что взаимосвязь полушарной асимметрии, этнических и культуральных особенностей отчетливо проявляется в перцептивно-когнитивной сфере личности человека, которая является одним из структурных компонентов *динамической* стороны национальной психологии человека. В качестве ведущего вектора перцептивно-когнитивной структуры индивидуальности принято рассматривать когнитивный стиль с его целостно образующими признаками, включающими «*полезависимость - полenezависимость*» и стиль мышления. Немаловажное значение имеют и особенности восприятия мира.

Исследование направлено на изучение специфики этнокультурных паттернов формально-динамической стороны индивидуально-психологических особенностей казахов и русских, прорабатываемое с помощью планирования детального исследования этнокультурного проявления полушарной асимметрии.

При анализе поставленных проблем учитываются закономерности формирования и развития целостной индивидуальности. Здесь стала возможна реконструкция системообразующей роли «образа мира», «карты» субъективных значений и индивидуальных предпочтений в организации функциональных систем и их целостно образующих факторов.

Основными категориями при рассмотрении психологических феноменов выступают: целостность, интегративность, системно-эволюционный подход, непрерывная динамика жизнедеятельности с учетом типичных культуральных аспектов формирования личности и индивидуальности.

Исследование явилось изучением особенностей этнокультурного проявления полушарной асимметрии (на модели сравнительного изучения формально-динамических индивидуальных особенностей казахов и русских).

Полушарная асимметрия рассматривается как механизм проявления культуральной специфики формально-динамических черт характера человека.

Этнокультурные особенности полушарной асимметрии, и ее соотношение с ключевыми целостно образующими когнитивного стиля – «полезависимостью-полenezависимостью», «стилем мышления», «образом мира».

Взаимосвязь полушарной асимметрии и этнокультурных характеристик личности опосредована когнитивным стилем как интегративной характеристикой интеллектуально-познавательной сферы национальной психики.

В результате исследования были выявлены этнокультурные особенности когнитивной сферы психики представителей казахского и русского этносов проявляющиеся в различиях:

а) представленности полушарной асимметрии, а также различной динамике развития в онтогенезе, зависящей от возраста, пола, языка;

б) предпочтения тех или иных мыслительных стратегий, при отсутствии статистических различий по параметру полезависимости-полenezависимости;

в) культурно-исторической определённости разнообразия образов картины мира у представителей каждого этноса.

Так, у казахов - «смешанников» основными особенностями, отличающими их восприятие окружающего мира, являются: восприятие его сложности, недоступности, познаваемости и опасности, разнообразия, ритмичности (повторяемости), живости и

упорядоченности, свободы, спонтанности, предсказуемости и этической проблематичности в действиях и поступках.

В представлении русских - «правополушарников» доминируют следующие обобщенная специфика восприятия окружающего мира: активность, динамичность, устойчивость, познаваемость, доступность, податливость, красота, красочность, живость, подвижность, цельность, гармоничность, духовность (ценностный аспект).

У русских - «левополушарников» прежде всего, обращает на себя внимание наличие представлений, отражающих различные сенсорно-чувственные модальности восприятия: красочность, образность (визуальный аспект), чувствования (кожно-кинестетический аспект), чувственности (эмоциональный аспект), духовности, материальности (метафизический аспект чувственного восприятия); осторожность (визуальный аспект), прочность и изменяемость (кинестетический аспект), озвученность (аудиальный аспект), ароматность (обоняние), вкус. Это несколько противоречит левополушарному доминированию, так как такое восприятия, ориентированное на внимательное отношение к собственным чувствам и переживаниям больше характерно правополушарникам.

Казахи - «правополушарники» обобщенно характеризуют мир с точки зрения его упорядоченности, мерности, цельности, осмысленности, его активности, спонтанности, живости. Очень важным моментом является наличие у них в картине мира представлений о его доступности, познаваемости, ощущаемости. Это, также как и в случае с русскими «правополушарниками», может свидетельствовать об их «конструктивистской» направленности, что требует такого отношения к реальности, при котором у человека должна быть чувствительность к податливости, доступности, сопротивляемости конструкций, создаваемых им. При этом у «правополушарников» выражено и эстетическое отношение к действительности. В отличие от русских - «левополушарников» у них ярко выражен не сенсорно-чувственный аспект восприятия, а именно эмоциональный, т.е. связанный с «эстетикой» переживания, его внутренней амодальной сутью.

Данные, полученные по группе русских - «смешанников», и казахов «левополушарников», свидетельствуют, что наибольшую смысловую нагрузку для первых определяют следующие категории восприятия - активность, красота, гармоничность, что сближает их с русскими «правополушарниками». Вторых же больше привлекает в окружающем мире его познаваемость, упорядоченность, предсказуемость, что сближает их с казахами - «смешанниками».

В результате исследования было уточнено, что языковое сознание представляется культурно обусловленным и отражает особенности образа мира носителей разных культур, где немаловажное значение играет родной язык, хотя его роль нельзя абсолютизировать.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СКРЫТОЙ РЕКЛАМЫ НАРКОСОДЕРЖАЩИХ ВЕЩЕСТВ СТУДЕНТАМИ

И.И. Завозяев (Иваново)

В современной профилактике наркомании актуальной становится проблема скрытой рекламы наркотиков и наркосодержащих веществ, так как отсутствует однозначно признаваемая система критериев их оценки в обществе и науке. В некоторых странах Западной Европы так называемые «легкие» наркотики довольно доступны, и за их употребление не следует уголовного наказания. Несмотря на карательные меры и на Востоке, и на Западе все большая часть молодежи приобщается к «наркотической культуре».

Поскольку прямая реклама наркотиков запрещена, могут быть использованы скрытые формы рекламы, косвенное воздействие которой на психику человека должно приводить к появлению любопытства в отношении влияния препарата на психику. В дальнейшем возникает парадоксальная ситуация, противоречащая принятому в общепсихологической теории деятельности А.Н.Леонтьева схеме мотивационной основы деятельности.

В случае с наркотиком, как потенциальным психологическим предметом, традиционная схема возникновения человеческих мотивов искажается и как бы переворачивается. Поначалу возникает мотивационное отношение к ряду объектов, которые могут задавать систему скрытых ориентиров в отношении поиска наркосодержащего препарата. При случайном, а, скорее, «как бы случайном», появлении в поле этих объектов нового, да еще и «запретного» в официальной культуре «плода», требуется создать соответствующее психоэмоциональное состояние (положительно окрашенное), дополнить его эффектом безнаказанности, бесплатности, безвредности, «протестности», «современности», и сразу произойдет «опредмечивание» потребности. Наркотик начинает выделяться в качестве предмета какой-то одной или нескольких потребностей, связанных с удовольствием, преодолением усталости, снятием нервно-психического напряжения и др.

Если не происходит радикальной смены обстановки и распорядка жизни и, соответственно, смены психологического окружения, разрыва с соответствующим пластом контркультуры, то возникает первичная наркотическая зависимость, когда потребность именно в наркотике, а не в самом удовольствии, начинает личностью осознаваться. В дальнейшем может появиться стойкая зависимость или нужда. Таким образом, Леонтьевская схема рационального объяснения возникновения деятельности: «нужда – потребность – мотив» преобразовывается в свою противоположность – «мотив – потребность (приобщенность) – нужда» (стойкая зависимость).

Для уточнения особенностей восприятия образцов некоторых потребительских товаров, внешний вид которых может напоминать наркосодержащее растение, на социолого-психологическом факультете ИвГУ было проведено анонимное анкетирование студентов (случайная выборка, свыше 100 студентов). В качестве стимульного материала использовались уменьшенные цветные ксерокопии наиболее часто встречающихся изображений и надписей, которые могут прямо или косвенно информировать о конкретном виде наркотика, способе его употребления, а также его нейрофармакологическом действии. На основании результатов анализа анкет с помощью компьютерной программы статистической обработки SPSS-10 можем отметить следующие психологические факты.

Факторный анализ показал, что в целом по выборке, независимо от гендерных различий, узнаваемость наркосодержащей продукции связана, прежде всего, со специфическим запахом (вес переменной «запах» в пространстве данного фактора оказался максимальным – 0,661). Причем, ассоциативный ряд, возникающий в сознании в связи с узнаваемостью запаха выглядит следующим образом: 1) сведения о мере доступности (0, 483); 2) сведения о характере воздействия на организм (0, 524); 3) сведения о способе приобретения (-0, 524).

Можно предположить, что отрицательный знак переменной «**способ приобретения**» означает следующее: в сознании возникает ряд субъективных образов (и мыслей) о том, что данный запах указывает на наркотик. Это достаточно доступно в обычных условиях и предполагает возникновение особых ощущений, после чего появляется «рациональная реакция»: «А где это можно приобрести?». Так, например, один из респондентов после заполнения анкеты задал прямой вопрос: «Где можно купить то, что здесь изображено?».

По результатам корреляционного анализа выявлены следующие зависимости.

Респонденты готовы приобрести демонстрируемые образцы товара «Для прикола» [0,536; $P < 0,01$], причем связано это, в первую очередь, с информативностью (текст на русском языке [0,514; $P < 0,01$]), с такими конкретными предметами, как, прежде всего, одежда, а именно майка (толстовка) [0,514; $P < 0,01$], а также мобильный телефон [0,497; $P < 0,01$] – признак самоутверждения. Кроме того, отметим, что переменная «приобретение ради прикола» имеет значимые корреляционные связи с образцами поведения, демонстрируемыми при наличии информации о произрастании на своем участке сырья для производства наркотика (мак, конопля). Причем, эти образцы поведения или инфантильны (ничего не буду делать [0,489; $P < 0,01$]), или связаны с детским любопытством (узнаю о том, кто посеял [0,426; $P < 0,01$]). Также, «прикол» связан с готовностью передать товарищу посылку с содержимым, напоминающим зеленый чай ([0,389; $P < 0,01$]). Все это говорит о том, что они излишне доверчивы к просьбе знакомого человека, и не склонны отказывать, т.е. внушаемы. Возможно, что с мотивом самоутверждения в этом случае связана и повышенная внутригрупповая внушаемость студентов. Они не готовы к активным действиям разоблачительного характера, не могут противостоять не только соблазну, но и обычной просьбе. Выявилась, что чем меньше анкетированный склонен к употреблению наркотика, тем больше выражено пассивное отношение к «всходам» конопли («не будут уничтожать»).

Для не употребляющих больше характерно предпочтение в рекламе однотонной цветовой гаммы, тогда как употреблявшие наркотики предпочитают красно-черные сочетания (в психологической литературе это обычно соотносится с тяжелыми эмоциональными состояниями, отрицательными эмоциями).

СИСТЕМНОЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ЗАВИСИМОСТЕЙ

И. И. Завозяев, В. И. Назаров (Иваново)

Вопросы противодействия возникновению зависимостей среди различных групп молодежного населения современной России находятся в центре внимания, как общественности страны, так и специалистов. В частности, наличие лиц с устойчивыми пристрастиями к различным ПАВ в студенческой среде имеют тенденции роста. В итоге значительная часть специалистов, обучающихся для работы в

государственных системах, и сферах деятельности частного капитала может к периоду начала профессиональной деятельности иметь те или иные зависимости индивидуально-психологического или аддиктивного качества. Для них становится характерным преобладание депрессивного стиля мышления, нонконформизма, лживости, манипулятивного стиля общения с окружающими, эгоцентричности поведенческих установок, разобщенности с окружающим миром. Аддиктивная личность также существенно отличается от здоровых людей декларативным отношением к ценностям и коммуникативным правилам своей социальной группы, это увеличивает ту часть работоспособного населения страны, которая оказывается вне активной социальной жизни, что создает трудности для осуществления государственных планов и программ. Подобные угрозы вызывают беспокойство, поскольку подтверждаются данными статистики. Одновременно ставится вопрос о более широком использовании (В.В.Новиков и др., 2009), реального и действенного применения его социально-психологических ресурсов (Ф.Зимбардо, М.Ляйппе, 2000, Н.И.Семячкин, 2004).

В последние годы, несмотря на совершенствование медицинской, социальной, образовательной и другой государственной деятельности в отношении социально-неблагополучных групп населения, отмечаются факты, указывающие на углубление отрицательных тенденций в этих вопросах. К сожалению, среди официально зарегистрированных наркоманов более 60% составляют подростки и молодежь до 24 лет (Старцева Н.Г. и др., 2007). Именно эти возрастные группы составляют контингент абитуриентов и обучающихся студентов высших учебных заведений. Тем самым косвенно подтверждается потенциальная опасность присутствия значительного числа лиц с зависимостями, обучающихся в системе высшего образования.

Актуальность поиска эффективных путей противодействия дальнейшим угрозам складывающейся ситуации подтверждается также следующим. Практическая работа, по преодолению тенденций наркотизации молодежных групп населения, показывает, что особенности этой среды ее субкультуральных проявлений способны вызывать распространение наркозависимостей с крайне высокой скоростью. Рост численности контингента наркозависимых молодых людей на примерах отдельных территорий показывает рост численности, напоминающий динамику цепных реакций молодежи, увеличилась. Отмечается непрерывный рост контингента наркозависимых молодых людей, зарегистрированных наркологическими службами. При этом число состоящих под

наблюдением лиц, потребляющих ПАВ, отличается от общего числа молодых лиц, систематически допускающих немедицинское потребление наркотиков в несколько раз. Это говорит о невысокой выявляемости потребителей ПАВ и недостаточной эффективности профилактики употребления такого рода веществ. Тем самым, увеличивается вероятность наличия в студенческой и других молодежных группах населения, существенных по численности контингентов лиц, скрыто употребляющих ПАВ. Эта группа лиц, как правило, выпадает из поля зрения родителей, не «узнаваема» педагогами, продолжает психологически позитивно относиться к среде, провоцирующей ее на употребление ПАВ. По отношению к ним единственной реально организованной средой, где эти молодые люди могут начать получать профилактическую помощь и содействие в преодолении зависимости, становится вузовская образовательная среда. Это делает необходимым разработку форм, методов профилактики не только адаптированных к вузовской среде, но и объединенных в рамках единой психолого-педагогической воспитательной технологии. Именно эта целенаправленно организованная «специально создаваемая среда убеждения» может и должна формировать мотивацию студентов с формирующимися зависимостями на необходимость их личностных, характерологических изменений, предоставив для этого молодым гражданам при необходимости процесс группового и индивидуального психолого-медико-социально-педагогического сопровождения. В практике деятельности вузовской среды должны, как ее постоянные направления и формы деятельности, осуществляться массовые и групповые формы первичной профилактики зависимостей. При этом все формы работы со студентами, имеющими зависимости, предполагают усилия направленные на переструктурирование потребностей аддиктивных личностей или склонных к ним, а также закрепление психологически корректными методами нормативно одобряемых социальных ценностей жизни и поведения.

Используемые сегодня методы профилактики зависимостей, а также их связь с необходимыми для этих целей и существующими в практике работы специализированных учреждений методами врачебной помощи, как правило, реализуются отдельно от связи с социализирующим воздействием среды образовательного учреждения. Это следует считать объективным минусом для осуществления процесса вторичной профилактики (индивидуальноориентированное сопровождение), а также снижает эффективность первичных профилактических мер (системно-ориентированное сопровождение).

Выше приведенные, факты и доводы актуализируют основную идею создания «общенациональной системы противодействия зависимостей», подчиняя все его задачи главной цели – преодолению зависимостей среди молодежи для возвращения молодых людей к социальной жизни.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.А. Зобков, А.В. Зобков (Владимир)

Проблема формирования субъекта деятельности, в том числе учебной деятельности, в настоящее время становится одним из приоритетных направлений, она является предметом исследования педагогов и психологов.

Система народного образования требует подготовки гражданина-творца, способного к самообразованию и самовоспитанию, формирования социально активного учащегося. Социально-активный учащийся – это учащийся с высоким уровнем развития социальной ответственности, дисциплинированности, обязательности, познавательной и творческой активности, самостоятельности, инициативности и других позитивных качеств личности, характеризующих её.

Ведущая роль в реализации данного социального заказа принадлежит обучению, которое должно быть рационально организовано, отвечать требованиям личностного подхода в обучении, учитывать потенциальные и актуальные качества личности учителя и ученика, а также местные, региональные, этнические и национальные особенности. Учитываются ли в современных социально-экономических условиях названные особенности обучения?

Практика показывает, что в обучении преобладает технократический подход, ориентирующий учителей только на формирование у учащихся определенных знаний, умений, навыков и осуществляющийся без опоры на теорию развития личности, без учета качеств и особенностей личности учащихся. Технократический (традиционный) подход в обучении учащейся молодёжи не направлен на формирование субъекта деятельности.

Исследования показывают, что вышеназванный подход снижает воспитательную и кадровую отдачу образования, поскольку уровень подготовки выпускников средних учебных заведений к самостоятельной жизнедеятельности оказывается на уровне, не

соответствующем требованиям времени. Экспериментально установлено, что у школьников выпускных классов недостаточно развиты самостоятельность и инициативность, а также коммуникативно-эмоциональные качества личности: коммуникативная совместимость, выражающаяся в умении эффективно совместно работать в группе, деловая общительность, эмпатия. Последние определяют отношение учащихся к людям (сопереживание, искренность, гуманизм, совестливость, отзывчивость и т.п.), что, вероятно, в их самосознании выражено слабо. Это указывает на низкую культуру общения, низкую выраженность общечеловеческих ценностей, что и демонстрирует значительная часть молодежи в современных социально-экономических условиях нашего общества.

Личностный подход в обучении – целостный, непрерывный процесс творческого развития личности учителя и учащегося. Обучение в таком случае понимается как специфическая форма взаимосвязи, содержание которой регулируется целостной личностью. Итогом такой взаимосвязи является активное и осознанное обучение, воспитание личности с социально-адекватным типом отношения к выполняемой деятельности, практическая и нравственно-психологическая готовность к интеллектуальному и профессиональному труду на благо общества.

Механизм психической регуляции учебной деятельности субъекта образования раскрывает особенности «субъект-субъектного» и «субъект-объектного» отношения, осуществляемого личностью учителя и учащегося в конкретной деятельности, к которой они тем или иным образом «относятся». В его структуру включены мотивы, самооценка, комплекс личностных качеств, механизмы целеполагания, оценки трудности задач, мобилизации активности психомоторных операций и психовегетативных функций, результаты и их оценка.

Определяющим для эффективного функционирования данного механизма является доминирование мотивов делового (собственно-деятельностного), просоциального содержания, наличие адекватной самооценки. Они являются системообразующими факторами для организации личностных свойств, стимулируют их развитие.

Реализуя общую цель образования, обучение учащихся должно стать по-настоящему формирующим личность в целом. Специфика задач, содержание и организация обучения в школе должны определяться тем, что доминирующую позицию в нем должна занимать проблема формирования субъекта учебной деятельности. Ее предметная область затрагивает ключевые зоны психического развития: процесса формирования деятельности, ее направленность, мотивы, цели и другие ее «составляющие». Формирование действенных

мотивов учения, лежащих в основе социально-адекватного типа отношения учащихся к деятельности, является насущной задачей педагогического труда учителя, воспитателя, психолога школы.

При разработке и создании новых школьных программ дифференциального обучения, цель которых сохранить и развить индивидуальность детей, учащейся молодежи, исходя из природных задатков и прижизненно сформированных особенностей личности, деятельности педагогов-психологов, должна отводиться важная роль. Именно они должны разрабатывать рациональную систему выявления индивидуальных особенностей школьников и дать рекомендации на обучение учащихся разного возраста и типа их отношения к учебной деятельности.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Н.В. Зотова (Харьков)

Строго научным термин «эмоциональное выгорание» сегодня назвать уже трудно. За короткий период он стал популяризованным в околopsихологической литературе. Люди, далекие от психологии научной, но ежедневно сталкивающиеся с психологией «житейской», хорошо понимают смысл устойчивого выражения – «сгореть на работе». В психологии синдром эмоционального выгорания (СЭВ) определяется как «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» (Бойко В.В.). СЭВ можно поставить в одном ряду с такими понятиями, как «синдром хронической усталости», «производственный невроз», «производственный стресс», «хроническое нервное истощение».

«Выгорание представляет собой обесценивание ценностей, достоинства, духа и воли — т. е. изнашивание души человека», – так более тонко и глобально характеризует эмоциональное выгорание швейцарский психотерапевт Томас Хэнел.

Эмоциональное выгорание относят к одной из форм деформации личности и чаще всего связывают с профессиональной деятельностью (термин еще переводят как «профессиональное выгорание»). Хотя можно говорить и об эмоциональном выгорании матерей в отношениях с детьми, эмоциональном выгорании супругов в браке и т.п. Мы будем рассматривать это явление в контексте профессиональной деятельности.

Понятие «эмоциональное выгорание» было введено в 1974 году американским психиатром Х.Дж. Фройденбергом (H.J. Freudenberger). Личный опыт работы в службе психологической помощи и опыт коллег позволил исследователю говорить о феномене эмоционального выгорания. Он определил его как «состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности», появившееся в результате постоянного эмоционального контакта с пациентами.

В научной литературе и психотерапевтической практике термин «эмоциональное выгорание» начал употребляться после многочисленных исследований американского психолога Кристины Маслач (С. Maslach), которая разработала методику диагностики «выгорания».

Начиная с 80-х годов, многие зарубежные психологи (Е. Aronson, R. Brodsky, P. Brill, D. Diredonck, J. Edelwich, B. Farber, C. Cherniss, R. Golembiewsky, S. Jackson, M. Leiter, T. Marek, A. Pines, W. Schaufeli и др.) исследовали СЭВ более детально, поскольку была выявлена его актуальность.

В отечественной психологии проблему эмоционального выгорания рассматривали психологи В.В. Бойко, А.А. Гришина, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, В.Н. Дружинин, А.А. Рукавишников, М.В. Борисова, О.В. Крапивина, Т.И. Ронгинская, С.А. Калашникова, Л.А. Китаев-Смык и др.

Сегодня теме «выгорания» и различным ее аспектам посвящено большое количество отечественных и зарубежных научных работ: обзорных аналитических статей, рефератов, курсовых, диссертаций, монографий.

В первую очередь к эмоциональному выгоранию склонны представители профессий высокой эмоциональной напряженности (типа «человек-человек»): медики, педагоги, психологи, священники, социальные работники, военнослужащие, работники правоохранительных органов, торговли, сферы услуг.

Исследователь С.П. Безносков выделяет подтип профессий «человек- ненормальный человек», где «ненормальность» рассматривается как нетипичность, необычность объекта труда по отношению к субъекту труда. Критерии различий между ними зависят от возраста, сферы деятельности, специфики разделенного труда, этических норм, эстетических аспектов. Например, для врача *ненормальный* человек – это пациент с нездоровым органом или психикой, для работника правоохранительных органов – это преступник с деформированным представлением о морали и законе. Признаки профессиональной деформации, в том числе и синдром

эмоционального выгорания, у специалистов данного подтипа профессий проявляются быстрее и ярче.

Сегодня также можно говорить о СЭВ среди представителей профессий типа «человек-знаковая система» и «человек-техника»: например, у специалистов IT-сферы, летчиков, банковских служащих, бухгалтеров и т.д. А если учесть, что основная масса специалистов ежедневно имеет дело с компьютером, то в «группу риска» попадает чуть ли не все трудоспособное население развитых государств мира. Если верить грустным прогнозам, то человечество вымрет не от страшных болезней, а выдохнется от эмоционального напряжения и истощения.

Факторы стресса. Их разделяют на внутренние (субъективные, индивидуальные) и внешние (объективные, ситуационные). *Внутренние факторы* включают персональные характеристики: пол, возраст, стаж работы, склонность к эмоциональной сдержанности, повышенная ответственность, исполнительность, чрезмерная чувствительность, мнительность, педантизм, перфекционизм, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессии, отсутствие эмпатических способностей, нравственные дефекты и дезориентация личности. *Внешние факторы* связаны с профессиональной деятельностью, к ним относятся: авралы и увеличение нагрузки на работе, недостаточный уровень профессиональной подготовки, искаженное понимание своих служебных обязанностей, в том числе и норм профессиональной этики; разногласия в ценностях специалиста и коллектива, отсутствие признания, моральной и эмоциональной поддержки среди коллег, длительное общение с клиентами (особенно с «трудными»); неудовлетворенность заработной платой, плохие условия и некачественная организация труда. Также важно учитывать влияние экономических и социокультурных факторов на развитие СЭВ.

Фазы эмоционального выгорания (по В.В. Бойко):

Фаза напряжения. «Загнанность в клетку», «белка в колесе» — метафоры, описывающие эмоциональное состояние личности на первоначальной стадии развития СЭВ. Для этой фазы характерны следующие симптомы:

- переживание психотравмирующих обстоятельств (факторы стресса осознаются, однако их трудно или невозможно устранить);
- неудовлетворенность собой (низкая самооценка, нарастание внутренних конфликтов);
- чувство безысходности (попытка что-либо изменить приводит к еще большей неудовлетворенности, неразрешимость ситуации);

➤ тревога и депрессия (крайняя точка в формировании тревожной напряженности).

Фаза сопротивления. «Стеклянный колпак», «пустой взгляд» — метафоры, передающие эмоциональное состояние личности на следующей стадии развития СЭВ. Для этой фазы характерны такие симптомы:

➤ избирательность и неадекватность эмоционального реагирования (принцип настроения в работе, «хочу – не хочу»);

➤ эмоционально-нравственная дезориентация (усугубление неадекватной реакции в отношении с партнерами, пациентами, клиентами, деление их на «хороших» и «плохих», проявление черствости, равнодушия);

➤ расширение сферы экономии эмоций (трудно общаться не только на работе, но и дома, с родственниками, друзьями; симптом «отравления людьми»);

➤ редукция (упрощение) профессиональных обязанностей (недобросовестное отношение к обязанностям, расслабленный режим работы: перерывы «на чай», «буду через 10 минут» и т.п.).

Фаза истощения. «Выжатый лимон», «сдутый шарик» — метафоры, описывающие завершающую фазу СЭВ. Для нее характерны следующие симптомы:

➤ эмоциональный дефицит (приходит осознание, что эмоционально не справляешься с профессиональными обязанностями, нарастает раздражительность, грубость, обидчивость, циничное, негативное отношение к людям);

➤ эмоциональная отстраненность (почти ничто не трогает, не побуждает откликаться на ситуации, человек выполняет свои обязанности, как бездушная машина);

➤ личностная отстраненность, или деперсонализация (клиент или пациент воспринимается как неодушевленный предмет, с которым необходимо проводить какие-то манипуляции: перед парикмахером – только волосы, а не весь человек, перед врачом – больной орган и т.п.);

➤ психосоматические и психовегетативные проявления (ухудшение физического и психического здоровья; возникают головные боли, неприятные ощущения в области сердца, расстройства системы пищеварения, обострение хронических заболеваний, подавленное настроение, бессонница, чувство страха и т.д.).

Опасность заключается не только в разрушении физического и психического здоровья человека, общем снижении качества его жизни, но и в разрушении отношений в коллективе и семье, нарушении

профессиональной этики при работе с пациентами и клиентами. Кроме того, многие исследователи отмечают, что СЭВ носит «инфекционный» характер, этой «хворью» может заразиться отдел или весь коллектив. В психологии существует понятие «выгорающий коллектив» и подробно описаны его симптомы. Одна «сгорающая» личность способна повлиять на эмоциональное состояние своих коллег, пошатнуть «моральный дух» всей команды. Всем хорошо известно: рядом с брюзгой самому хочется жаловаться на жизнь, рядом с негативным человеком самому можно наполниться «ядом» эмоций. Проблема СЭВ может оказаться потенциальной угрозой для здоровья всей нации. Ярким примером служит Япония, где уже существует такое понятие, как «смерть от переутомления на работе».

За рубежом СЭВ рассматривается как масштабная и реальная проблема. Об этом говорилось в 2005 году на Европейской конвенции ВОЗ. Самый высокий процент «выгорания» специалистов наблюдается в развитых экономических странах (прежде всего, в Германии, Швейцарии, Японии). С 2000-го года в Европе по инициативе руководителей коллективов и при поддержке государства были разработаны специальные восстанавливающие программы для профилактики СЭВ. Предупредить эмоциональное выгорание выгодно экономически, так как в конечном итоге потери от производственных стрессов исчисляются миллиардами евро для государств Европейского союза и миллионами долларов для США. В России и на постсоветском пространстве профилактике СЭВ пока что не уделяется должного внимания. Проблема уже достаточно хорошо изложена «на бумаге», а в реальности личность пытается выжить, подстраиваясь под запросы динамичного рынка труда. В условиях жесткой конкуренции, потери социальных и материальных гарантий, под давлением «технологизированного, коммуникативного, все быстрее вращающегося глобализированного мира» некогда думать о своем физическом и психическом здоровье. В итоге – специалист (или коллектив) нуждается уже не в профилактике СЭВ, а в профессиональной психологической помощи при «запущенных формах» выгорания.

«Надо индивидуализировать каждый отдельный случай», - утверждает герой А.П. Чехова, говоря о врачебной практике. Эти же слова можно отнести к практике психологической. Проблему СЭВ необходимо рассматривать индивидуально и комплексно, учитывая все внешние и внутренние факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание. Важно, чтобы личность имела защиту «сверху» (в лице государства, работодателя, руководителя коллектива) и поддержку

близких. Но еще важнее вырабатывать личную ответственность за свое психическое здоровье и позитивное отношение к данной проблеме. Эмоциональное выгорание не является «страшным диагнозом», оно относится к стрессовым, кризисным состояниям личности, где рядом с опасностью «износить» душу всегда есть возможность ее «починить».

ИНТЕГРАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ТЕАТР РЕФЛЕКСИИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ

С.Г. Ильчук (Ярославль)

Данная статья освещает наши исследования по вопросу рефлексии, как процессуального аспекта сознания и метакогнитивных процессов как интегративных механизмов личности, через которые происходит освоение себя как личности, как субъекта и объекта своей деятельности. Тем самым мы освещаем процесс интеграции, как процесс самореализации.

Человек в процессе жизнетворчества творит собственную мифологическую семантику, создает суверенный авторский миф; он определяет его как смысл, как выбор, как то, что делает образ себя целостным и внутри логичным. Идея построения индивидуального мифа и есть идея удвоения мира, построение картины мира, о которой в своих трудах говорит А.В Карпов. Метасистема, в качестве которой по отношению к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность (а также взаимодействия с этой реальностью) получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование» [2, 149]. Индивидуально видение мира, восприятие «объективности» и есть некий миф, некая субъективная модель реальности. Таким образом, каждый является носителем мифологического мышления, потому как считает, что то, как он воспринимает мир и есть верное видение, - мы выстраиваем целостный образ, каким бы они ни был. М. Элиаде отмечает, что миф сам по себе не является ни хорошим, ни плохим, его нельзя оценивать с точки зрения морали. Его функция давать модели и, таким образом, придавать значимость миру и человеческому существованию [5]. Можно определить мифологическое мышление как вероятностное, миф принципиально исходит не из того, что есть, а из того, что может быть, позволяет сохранить открытость любому будущему. Пространство мифа тождественно интуитивно-творческому пространству человеческого мышления [4].

Итак, мир удваивается в сознании активного субъекта, человек субъективирует «объективный» мир, усваивает и осваивает «реальность» с помощью всех трех уровней процессов. Первичных – когнитивных, вторичных – метакогнитивных и третичных – рефлексии.

Специфика этих материалов в интегративном контексте рассмотрения рефлексии. Мы говорим о становлении, саморазвертывании личности в определенном социально-культурном контексте. Мы утверждаем, что ведущую роль в этом процессе являет сама суть седьмой волны психологии и по совместительству базовый механизм-мотивообраз нашего существа, – интеграция, интегративные механизмы. Интеграция как стремление к целостности, к изначальному и высшему нашему проявлению, основанному на интуитивном образе себя потенциального, осуществленного.

Личность рефлексирующая, осваивая внешнее (все внешнее как неосознанное) постепенно осознает себя в разделенности. Это дает мотивирующую базу для интегративной активности и объединения всех частей личности в линейности нашей психики. В этом процессе, как уже указано, важнейшую роль играют метакогнитивные процессы, являющиеся процессуальными средствами, овладевая которыми субъект становится субъектом, обретает самость [1] и рефлексия как процессуальное средство реализации метасистемного уровня, его процессуальный уровень и процессуальный аспект сознания в целом [2].

Человек есть личность, данная в потенциале, и процесс развития есть во многом процесс саморазворачивания, непременно в адекватных социально-культурных условиях (как системы транслирующей нормы мотивации) через высокоиерархичные метакогнитивные механизмы и их процессуальные аспекты, - рефлексия здесь выступает как средство, механизм усвоения. Обретение самости и реализация потенциала личности напрямую связаны с осознанием этих процессов и их механизмов, ибо осознание происходящего дает человеку свободу и высокую результативность деятельности. Личность есть великая идея, и выражение сущности чего бы то ни было, иерархийно: сущность явлена в эйдосе (энергия, идея, образ), эйдос явлен в мифе, миф – в символе, символ – в личности, личность явлена в энергии сущности [4, С. 877-879].

Жизнь каждого человека – это процесс самоосознавания. В каждом действии, и помысле о действии, каждом чувстве и наблюдении за этим чувством: в каждом из нас, в нашем внутреннем космосе, есть еще и тот, кто смотрит на все происходящее со стороны, сверху. Пред ним раскрывается вся картина, некий театр действующих и наблюдающих, мыслящих и мыслящих о том, что мы мыслим. Реализация интегративного подхода заключается в объединении, согласованном

бытии всех субъектов внутреннего космоса, а в сути слиянии всех субъектов в единого субъекта. Это процесс становления сознательной личности, осознающей свою историю, свой потенциал; личности, создающей все необходимые условия для реализации этого потенциала и осуществляющей себя, реализуя тем самым свои задачи на всех планах, и действием и примером способствуя другим людям осуществлению себя.

Интегрируя грани мира, происходит интеграция всех уровней и граней личности; интегрируя грани личности – душа и личность в своем сознании интегрирует мир, человек становится целостным. Мы действуем исходя из осознания себя...

ДЕФИЦИТАРНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ В СТРУКТУРЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ ГОССЛУЖАЩИХ М. Г. Ишенгельдиева (Усть-Каменогорск)

Дисгармоничный образ жизни давно уже стал синонимом современного общества. Для сохранения и поддержания здоровья человеку часто оказывается недостаточно имеющихся у него ресурсов, и, как следствие, растёт число случаев девиантного поведения, психосоматических расстройств, неврозов. Возникает вопрос, что лежит в основе этих феноменов? Чем можно объяснить имеющуюся в нашем обществе большую вариабельность реакций, а постоянно сопровождающие нас стрессы и перегрузки: почему одни люди очень быстро реагируют нарушением некоторых психических или соматических функций, а другие оказываются резистентными? Изучение психологических аспектов дефицитарных состояний может помочь ответить на эти и другие проблемы здоровья человека.

Каждый человек обладает определенным энергетическим статусом, управляет своими энергетическими ресурсами через определенный образ жизни. Когда происходит нарушение этого статуса, состояние энергетической достаточности переходит в состояние дефицитарности, последствиями которого, являются болезни и различные дезадапционные проявления.

Дефицитарные состояния относятся к неравновесным (неустойчивым) психическим состояниям. Состояния дефицитарности, т.е. энергетической недостаточности появляются в случаях, когда

нарушаются процессы саморегуляции, адаптации и самоактуализации, у человека искажается энергообеспечение организма и, как следствие, могут повыситься энергетические потребности и истощаются внутренние ресурсы.

Поэтому практическую значимость исследования дефицитарных психологических состояний трудно переоценить. Становится ясно, что данное исследование имеет большое значение. Современная жизнь с каждым днем все ощутимее изменяет сложившуюся за многие столетия систему взаимоотношений человека с окружающим миром. Интенсификация труда, напряженность повседневной жизни, загрязнение среды обитания, множество разнообразных неблагоприятных факторов и незаметно, и явно, к тому же, как правило, интенсивно и длительно воздействуют на человека («стрессируют» его). В большинстве случаев этим воздействиям сопутствует перенапряжение физических и психических процессов, ухудшение функционального состояния, изменение личностного статуса, нарушение профессиональной эффективности и безопасности труда, а также развитие психосоматических заболеваний. По данным многих исследователей (Тарабрина Н.В. и др.), мы живем во времена увеличения стрессовых нагрузок, и большинство показателей стрессов и напряжений постоянно возрастает. Практически любой человек в течение своей жизни неоднократно переживает состояние стресса в многообразии его проявлений. Психологический стресс в трудовой и социальной жизни человека сегодня представляет собой одну из существенных проблем современного общества.

В настоящее время все большую значимость в жизнедеятельности человека и общества приобретает способность личности к наилучшему использованию своих возможностей в соответствии с предъявляемыми обстановкой требованиями, и это одна из важных психолого-акмеологических тенденций современной жизни. Требования к управленческому персоналу и, в частности, к государственным служащим повышаются и усложняются, так как успешность их деятельности во многом определяет социально-экономическое положение страны.

Исследователи (Деркач А.А., Дружилов С.А. и др.) отмечают высокий уровень стрессогенности управленческой деятельности. При этом у лиц, занимающихся управленческой деятельностью, влияние социальных факторов на развитие различных форм дефицитарных психических состояний весьма значительно. Многократное возникновение уникальных по сложности и многообразию стрессовых ситуаций, в которых государственные служащие должны действовать

успешно, является специфической особенностью деятельности госслужащих.

Склонность госслужащих к профессиональным стрессам (низкая стрессоустойчивость) еще довольно редко учитывается при оценке кадрового, ресурсного потенциала управленческого аппарата, но профессиональные стрессы реально существуют, связаны с повседневной деятельностью госслужащих и отрицательно влияют на их физическое и психическое здоровье, эффективность их деятельности (качество работы, прогулы, текучесть кадров и др.). Значимость влияния профессиональных стрессов на психосоматическое состояние государственных служащих и эффективность их деятельности порождает необходимость разработки конкретных методов и приемов защиты госслужащих от повреждающих перегрузок, а также выявления возможных источников (в том числе социально психологических) дефицитарности, что будет способствовать выработке путей минимизации его отрицательных последствий. К сожалению, проблема дефицитарности психических состояний госслужащих пока не нашла целостного отражения как в фундаментальных отечественных исследованиях, так и в практике социально-психологической подготовки руководителей и специалистов государственной службы.

Необходимо также отметить, что перспективным направлением в изучении проявлений дефицитарности психических состояний является концепция локуса контроля. Несмотря на то, что дихотомия «экстернальность-интернальность» интерпретируются по-разному, подчас в рамках взаимоисключающих теорий, ясно, что локус контроля личности является ее важной интегральной характеристикой, показателем взаимосвязи между отношением человека к самому себе и к окружающему миру. Выделение личностной характеристики, описывающей то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой - пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств, и может способствовать дальнейшему изучению широкого круга проблем общей и в особенности прикладной психологии личности, в том числе проблем, связанных с дефицитарными психическими состояниями, тем более предметом психологического анализа все чаще становятся различные формы произвольной активности индивида, его обыденное сознание, типы объяснения окружающего мира, мировоззренческие установки, отношение человека к своей судьбе. Локус контроля - качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам, либо собственным способностям и усилиям. Начиная с работ Дж.

Роттера, многие исследователи, например С.Р. Пантлеев, В.В. Столин, Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Эткинд и др., проявляли интерес к личностной парадигме, связанной с оценкой того, внутренний или внешний локус контроля имеет индивид.

В связи с вышеизложенным, а также принимая во внимание специфику деятельности госслужащих, весьма значимым видится изучение специфики дефицитарных психических состояний в структуре субъективной локализации контроля личности госслужащих.

Актуальность исследования, таким образом, обусловлена:

- несоответствием между влиянием стресса на жизнедеятельность государственных служащих и тем местом, которое занимает эта проблема в научных исследованиях и практике подготовки руководителей;

- необходимостью предотвращения (или минимизации) возникновения дефицитарных психических состояний у госслужащих (неблагоприятных психосоматических состояний, ухудшения результатов деятельности и т.д.) и отсутствием необходимой для этого эмпирической и методической базы;

- высокими социальными и профессиональными требованиями, предъявляемыми к госслужащим, и низким уровнем знаний госслужащих об источниках возникновения дефицитарности в структуре субъективной локализации личности, путях его предотвращения и преодоления.

Решение данных вопросов имеет как теоретическую, так и практическую ценность для формирования эффективной и действенной системы государственной службы Республики Казахстан

ФЕНОМЕН «ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ» - АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Н. Б. Калюжная (Кострома)

«Самоопределение (англ. self-determination) – процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы».

До последнего времени исследовалась, в основном, сфера профессионального самоопределения. В остальных сферах исследования самоопределения носили (по мнению некоторых авторов)

«формальный и декларативный характер». Глобальные изменения в обществе (на постсоветском пространстве) привели к необходимости для каждого человека выработать собственное отношение к происходящему. Самоопределение, таким образом, стало необходимой частью процессов, связанных с принятием жизненно важных решений. Идеологический вакуум потребовал от каждого самостоятельного самоопределения (в плане понимания собственной истории, личных «корней», принадлежности к культурным традициям и многому другому).

Человек как субъект собственной жизни, сам детерминирует характер жизненного самоопределения – более широкого понятия, чем личностное и профессиональное самоопределение. Смысл жизненного самоопределения заключается в том, что человек, самоопределяясь, актуализирует ту систему ценностей, которая поднимает его жизненную активность на принципиально иной уровень. Это – уровень жизненного «пути».

Выбрав позицию на своем жизненном пути, человек соотносит с ней свое будущее, свое настоящее – реальные достижения и недостатки, переоценивает свое прошлое. Он выступает при этом как субъект собственного развития, определяющий свою собственную программу, в основе которой лежит потребность в самосовершенствовании, в построении себя как личности, по сути дела, речь идет о развитии личности. Что это значит?

«Расширение границ собственных возможностей и есть управление развитием». Самоопределение (некая внутренняя правда, которую человек говорит сам себе) влечет за собой следующий шаг – ответственность за то, что с ним происходит. Ответственность за свои выборы, решения, действия или бездействие порождает логику самоограничения или самопреодоления.

Самоопределение можно понимать как установление внутренних ограничений на собственную деятельность, и одновременно, как расширение границ собственных возможностей, направленных на реализацию замыслов, осуществляемых в рамках принятых ограничений.

Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения.

Результат самоопределения – выход человека на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям и «формирование духовной самооценности - способности через целеполагание самобытно и самостоятельно реализовать свое

природное и космическое предназначение». Ситуация самоопределения (а не просто выбора из альтернатив), может рассматриваться как единица творческого процесса развития личности. «Этот процесс переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни».

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА

А. Ш. Капланова, Г. Г. Вербина (Чебоксары)

Как известно, разработка комплексного подхода, приведшая к новой области науки - человекознанию, связана с именем Б.Г. Ананьева [1]. Она отвечала четко сформулированной им цели - поиску целостного подхода к человеку и интеграции знаний о нем в самостоятельную область знания.

Специфика комплексного подхода в акмеологии заключается в том, что он задает ориентацию на единство изучения и реального практического совершенствования человека. Комплексный подход нацеливает на сопоставление таких разноаспектных модальностей, как реальное и идеальное состояние, стихийно сложившееся и оптимальное качества. Он дает стратегию преобразования наличного уровня развития в высший, оптимальный, он соединяет часто разобщенные аспекты функционирования человека и его развития.

Идея созидания или восстановления целостности человека лежит и в основе акмеологического подхода. Как указывает А. А. Деркач [2], сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и созидании целостности человека, когда его разноуровневые характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях для того, чтобы помочь ему в достижении акме.

Таким образом, уровень целостности человека определяется степенью интеграции качеств индивида, личности и субъекта как разных уровней внутренней организации человека с самостью в качестве интегрирующего центра. Внутренняя организация личности включает индивидуально-психологические различия человека, которые

оказывают огромное влияние на развитие профессионального здоровья и в целом на внутреннюю картину здоровья личности.

На сбалансированное развитие профессионального здоровья личности специалиста влияет осознанность и осмысленность человеком самого себя, своей жизни в мире; полнота «включенности» переживания и проживания настоящего; способность к совершению наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом; чувство свободы жизни в «соответствии с самим собой»; ощущение собственной дееспособности («Я могу»); социальный интерес, или социальное чувство; состояние устойчивости, стабильности, определенности в жизни и жизнерадостный, оптимистический настрой.

Сложный механизм регуляции социального поведения человека, особая активность и значимость его внутреннего мира неоднократно подчеркивалась многими исследователями и относилась к идеям внутреннего самоопределения и самоуправления.

Комплексный подход к изучению развития профессионального здоровья специалиста с точки зрения проблем самоопределения, самоуправления, саморегуляции и самоконтроля состоит в ее понимании как характеристики и механизма самоорганизующейся системы, каковым является человек как субъект жизни и профессиональной деятельности. Субъект согласует всю систему своих индивидуальных, психофизиологических, психических и личностных возможностей, особенностей с условиями и требованиями деятельности не парциально, а целостным образом и является интегрирующей, централизующей, координирующей "инстанцией" деятельности. Обеспечение требований деятельности осуществляется не в порядке установления однозначного соответствия им того или иного психического процесса, состояния; это осуществляется на основе саморегуляции. Представления о взаимоподчиненной роли самоопределения, самоуправления, саморегуляции и самоконтроля являются основополагающими для разработки алгоритма развития профессионального здоровья специалиста.

Что наиболее важно для сбалансированного развития акмеологического здоровья – это выбор стратегии жизни, т.е. приведение личностью как субъектом свою жизнь в соответствие своему типу, стратегия является индивидуальным достоянием, достижением каждого. Стратегия предполагает наличие обратной связи между тем, чего личность достигла, и ее последующими притязаниями, целями и т. д. Эти связи пронизаны жизненным смыслом и придают личности уверенность (через удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью, деятельностью и т. д.) и чувство

подлинности жизни. По А. А. Деркачу [2], рациональному способу организации жизни, сохранению идентичности личности при резких жизненных изменениях способствует сознание, которое одновременно направляет ее развитие посредством рефлексии, выявления и решения жизненных проблем. Оно одновременно позволяет личности, и концентрироваться на главном направлении, и включать свою жизнь в широкий контекст – психосоциальный, культурно-исторический, социальный.

Таким образом, здоровье – это обретение человеком своей самости, "реализация Я", полноценная и гармоничная включенность в сообщество людей. Психологически здоровый человек – это тот, кто способен оптимально актуализируясь, жить в каждый новый момент жизни. Этот человек подвижен и хорошо приспосабливается к меняющимся условиям, терпим к другим, эмоционален и рефлексивен. Профессиональное здоровье связано со зрелостью личности, проявляющейся в способности к осознанию собственных потребностей, к самоопределению, конструктивному поведению, здоровой адаптивности и умению принимать ответственность за самого себя и за свое здоровье. Зрелая и здоровая личность аутентична, спонтанна и внутренне свободна.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ Я И ПСИХОСЕМАНТИКИ В.С. Карапетян (Ереван)

Идея всестороннего изучения “образа Я” совсем не нова, возможно У.Джеймс был одним из первых, кто внес ясность в задачах понимания концепции «Я», когнитивного компонента самосознания и самовосприятия, которыми дифференцировались представления личности о его внешнем и внутреннем, о регулирующей функции деятельности и его оценке. Независимо от различия особенностей познавшего и познающего (Ломов Б.Ф., Бодалев А.А. и др.) исходной основой характеристики самооценки личности является такая личностная ориентация (установки, самоопределение, самоактуализация и т.д.), которая формируется и развивается у человека долгие годы, сохраняя при этом существенные особенности «ядра личности» (Кэттелл Р.Б., Маслоу А., и др) или личностных качеств («Большая пятерка», модель личности Косты и Мак-Крея, 1985, «Сквозной

биполярный перечень Голдберга», 1992 г.). Если даже дифференцировать представления «эмпирического Я» от представлений «Идеального Я» и «Реального Я», то один и тот же человек воспринимает и оценивает эти условности лишь с точки зрения временного фактора, особо не углубляясь в смыслообразующее значение тех или иных личностных свойств, в особенности при оценивании определенными критериями реальных успехов или неудач, провалов на определенном жизненном этапе. Вместе с этим известно, что у личности в течении жизни постоянно меняются разнохарактерные представления о собственном Я в зависимости от личных успехов (У.Джеймс и др.), уровня притязаний, мировоззрения, убеждений, самооценку на данном жизненном этапе, одновременного воздействия различных внутренних и внешних факторов (Анцыферова Л.И., Столин В.В., и др.).

Эмпирическое исследование личности в психосемантическом поле индивидуального самоосознания сможет расширить возможности индивидуального понимания “непрерывности” собственной жизни (Артемьева Е., Шмелев А., и др.), и глубоко рефлексирова отдельные кризисные этапы развития собственного «Я», с точки зрения как приобретенных личностных успехов, так и личностных неудач.

Временные этапы продолжительности жизни рассматриваются как взаимосвязанные звенья в том контексте, что настоящее как относительный и мгновенный проходящий временной отрезок жизни рассматривается как прошедшее и одновременно выступает как подготовка и переход к будущему (“настоящее – это уже прошлое, а будущее – ближайшее настоящее”). Такая философская позиция особенно актуальна для людей, строго придерживающихся принципа «здесь и теперь», т.е. больше ориентирующихся на прошлое, чем на будущее.

Таким образом, в зависимости от того каким человек строит модель или схему своего поведения и как расширяет, углубляет поле своих представлений, тем адекватнее он подготавливает себя к своему будущему. В этом отношении современные методы и методики эмпирического исследования самооценки не позволяют полноценно раскрыть динамическую самооценку человека, поскольку

1) исследуемому предлагается ограниченное количество личностных свойств (хотя известно, что их количество достигает до нескольких тысяч). Существует вероятность того, что ни один из предложенных свойств не будет выбран человеком и ни в коей мере не будет выражать содержание его самооценки. Кроме этого, если рассматривать психодиагностические задачи в виде двумерной

координатной системы, то в качестве полюсов одной координатной оси будут приняты а) “удача” – “неудача”, полюсами же другой координатной оси будут а) общее свойство – уникальное свойство или б) стабильное свойство – изменчивое свойство, которые при наличии разных условий могут по-разному проявляться .

2) тестовые задания и соответствующие методики не дают возможность определить самооценку с достаточной точностью, поскольку прагматический смысл и семантическое поле слова (свойства, качества) неадекватно воспринимаются и по-разному интерпретируются как действие со стороны испытуемого и психолога.

С целью изучения динамической системы самооценки необходимо предоставить возможность испытуемому раскрыть прагматический смысл характерного ему свойства на уровне индивидуального сознания и полноценно дать оценку самому себе согласно а) когнитивным, б) эмоциональным и в) поведенческим проявлениям, а не выбирать из предлагаемых свойств.

Построение эмпирической модели динамического образа Я с помощью собеседования. Эмпирическая модель для данной личности строится в разрезе, по крайней, пяти лет (предыдущие 5 лет, настоящее время и последующие 5 лет) с точки зрения целенаправленного сравнительного анализа самооценки личности.

Вопросы, обращенные к личности, следующие: а) Вы в достаточной мере изучили себя? *На этот вопрос, в основном, дается положительный ответ.* После этого спрашивают: «Зная самого себя, я прошу сосредоточиться на этом вопросе, какими свойствами, которые Вы тогда считали чрезмерно положительными и важными для своей жизни и личных успехов, Вы наделяли себя 5 лет назад». Заранее оговаривается, что качество определяется как положительное или отрицательное именно с Вашей точки зрения, а не с точки зрения другого. Испытуемый, без затруднений отмечает конкретное качество и обосновывает важность данного качества в его жизни с точки зрения приобретения успеха или причин неудач.

Психолог обращается к вопросу о том, какие представления (когнитивные) есть у испытуемого относительно отмеченного им качества, каким образом он сам его комментирует (понимает) в рамках своих представлений, не пользуясь определениями из толкового словаря, после чего уже переходят к эмоционально-чувственной стороне данного качества и его поведенческих проявлений в жизни.

С субъективной точки зрения под «положительным качеством» понимают такое устойчивое качество, наличие которого способствует успеху в жизни человека, независимо от того, насколько

этот успех принимается обществом. После этого переходим к изучению тех отрицательных качеств, которые человек отмечает у себя как препятствующую силу, приводящую к неудаче или провалу.

С целью изучения как прошлого, так и настоящего мы в психотерапевтической работе также использовали выделенные со стороны испытуемого, по крайней мере, не менее 5 положительных и 5 отрицательных наиболее важных устойчивых качества и свойств самооценки.

В результате исследования выяснилось, что детальный анализ динамической системы самооценки личности на данном жизненном этапе позволит создать определенные связи между наиболее важными для личности устойчивыми положительными и ситуативными отрицательными качествами, т.е. можно заключить, что в зависимости от конкретных условий положительные качества имеют такие скрытые личностные значения (смысл), что могут ощутимо влиять на проявление ситуативных отрицательных качеств, смягчить или сделать приемлимым их воздействие.

На протяжении 24 лет с помощью вышепредложенного метода изучалась динамика самооценки порядка 3078 человек, которые стали инвалидами после разрушительного землетрясения в Ленинкане (Гюмри). Разумеется, для их изучения была выбрана иная временная шкала (1986-1987 гг., т.е. до землетрясения, 1988 – землетрясение, спустя 10 лет – 1999 и, наконец, 2012 г.). Были составлены сравнительные таблицы, диаграммы, которые показывают выраженность «Динамического Я» в указанные годы. С помощью математических и статистических критериев было доказано, что

а) даже люди, потерявшие членов своей семьи и близких, видят определенную связь между положительными (устойчивыми и ситуативными) и отрицательными (изменяющимися или редко проявляющимися) качествами самооценки;

б) не столько жизнь или время внесли существенные изменения в их самооценку, сколько осмысление собственной жизни (В.Франкли) и осознание его качества, полноценная рефлексия последующей деятельности или занятий с его когнитивным, эмоциональным и поведенческим проявлениями.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СВОЙСТВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЕМОСТИ

А.А. Карпов (Ярославль)

Одним из наиболее традиционных и широко представленных в психологии направлений является, как известно, исследование проблемы общих способностей в целом и обучаемости как одной из них, в частности. Вместе с тем, до настоящего времени содержание понятия обучаемости является раскрытым далеко не в полной мере и недостаточно определенным. Кроме того, и методический аппарат, позволяющий диагностировать степень развития обучаемости, также развит слабо. В своих различных определениях данное понятие представлено в целом ряде психологических дисциплин, в частности в возрастной психологии, педагогической психологии, психологии общих способностей. Так, согласно классификации общих способностей, предложенной В.Н. Дружининым, обучаемость следует считать одной из трех общих способностей – наряду с интеллектуальными и креативностью. Существует также и целый ряд других взглядов на определение обучаемости, в том числе с позиций возрастной, педагогической психологии, трудов (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхер, В.А. Самойлова, Л.А. Ясюкова и др.).

В данном исследовании мы будем придерживаться подхода В.Н. Дружинина как наиболее обоснованного в теоретическом отношении. Согласно этому подходу, необходимость во введении понятия обучаемости связана с существованием такой общей способности, которая аналогична по статусу общему интеллекту и креативности.

Другим, гораздо более молодым направлением, чем исследование творческих способностей, является метакогнитивизм; оно в настоящее время не менее актуально и популярно в психологии. В силу своей молодости (метакогнитивизм возник в 1970-х гг. XX в.), это направление представляет собой своеобразную площадку для новых разработок и открытий, является пока и недостаточно разработанным, и очень перспективным. Исследованием метакогнитивных процессов личности занималось и занимается в настоящее время достаточно большое число психологов как в России, так и за рубежом (в США, Канаде, Австралии, Японии и т.д.). Несмотря на относительно небольшой период времени, в рамках которого изучается метакогнитивизм, его теоретическая база расширяется с каждым годом,

создаются новые концепции, психодиагностические методики, а также новые направления и научные течения внутри самого метакогнитивизма. Активно работают специальные психологические лаборатории в университетах крупных городов Северной Америки и Европы, чья деятельность посвящена исключительно исследованиям в области метакогнитивных качеств личности. Кроме того, постоянно расширяется и спектр задач, решаемых этой психологической отраслью. [2, 4]

Однако, как это нередко бывает в науке, два каких-либо – больших и значимых направлений существуют и развиваются в значительной мере параллельно и автономно друг от друга. Это с полным правом относится и к соотношению психологии общих способностей и метакогнитивизма. Исследования, выполненные на их «стыке» представлены в явно недостаточной степени; особенно это относится к экспериментальным исследованиям. Несмотря на постоянно возрастающее число исследований, как в области общих способностей в целом и обучаемости, в частности, так и в области метакогнитивных процессов личности, до сих пор практически не рассматривалось возможная взаимосвязь данного класса процессов с уровнем обучаемости, и, соответственно ее интерпретация. Иными словами, оба этих направления автономно развиваются достаточно интенсивно, а во взаимодействии друг с другом – практически не исследуются.

Вместе с тем, предположение о наличии такого рода взаимосвязи имеет достаточно веские, на наш взгляд, основания и предпосылки. Так, проведенные нами ранее исследования показали, что существует зависимость между уровнем интеллекта, с одной стороны, а также уровнем креативности, с другой, и основными метакогнитивными процессами. Эта зависимость обнаруживается не только в аналитическом плане, то есть между степенью развития интеллекта, а также креативности с индивидуальной мерой развития отдельных метакогнитивных процессов, но и в структурном плане. В этом отношении и интеллект, и креативность выступают значимыми детерминантами структурной организацией метакогнитивных процессов в целом. Вместе с тем, как уже отмечалось, и интеллект, и креативность являются, согласно классификации В.Н. Дружинина, двумя из трех общих способностей. В силу этого, поскольку нами уже была доказана взаимосвязь метакогнитивных процессов и качеств личности с интеллектом и креативностью, то вполне обоснованным является и предположение об их взаимосвязи с обучаемостью. [1, 2].

Наряду с этим, следует учитывать, что существует целый ряд исследований, проведенных сотрудниками психологической

лаборатории Колумбийского университета (США), направленных на изучение влияния метакогнитивных процессов у детей младшего школьного возраста на обучение. Наиболее значимыми направлениями исследований при этом являются такие, как применение мнемотехнических приемов в процессе обучения, распределение времени и метакогнитивный контроль в обучении, так называемый эффект большого временного промежутка, а также роль метакогнитивных процессов в совместном обучении (*proximal learning*) и т.д.. На наш взгляд, заинтересованность лидеров американской школы метакогнитивизма в проблемах обучения неслучайна. Дело в том, что саму обучаемость в общем смысле можно считать результатом успешного развития метапроцессов, в основном, в период детства и подросткового возраста, на чем делается акцент американскими исследователями. [3, 5]

Таким образом, сочетание высокой теоретической значимости данной проблемы с явно недостаточным уровнем ее разработанности в настоящее время обуславливают ее очевидную актуальность и, следовательно, необходимость ее исследования. В связи с этим *цель* данного нами исследования заключается в определении возможной взаимосвязи между степенью развития обучаемости (как отдельного вида общих способностей) и основными параметрами метакогнитивных процессов и свойств личности.

Данная цель конкретизировалась в следующих *задачах*:

- формирование выборки исследования, адекватной его целям;
- диагностика изучаемых факторов (переменных);
- статистическая обработка данных исследования и их последующая интерпретация.

Соответственно, объектом исследования является уровень обучаемости и степень развития метакогнитивных процессов и свойств личности, а его предметом – взаимосвязь уровня обучаемости и степени развития метакогнитивных процессов и свойств личности.

Исходя из представленных целей и задач исследования, можно сформулировать следующую *гипотезу*: существует закономерная взаимосвязь между уровнем обучаемости и метакогнитивными качествами личности.

В ходе исследования было использовано восемь психодиагностических методик. Методика диагностики рефлексивности (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой); Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта; Шкала самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста; Опросник

метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory); Опросник Д. Эверсон; Опросник диагностики способностей к метарешениям А.В. Карпова; Методика диагностики обучаемости “признаки четырехугольника”; Методика «Ребусы».

Все полученные в ходе проведенного нами исследования результаты были разделены на два больших блока. Первый блок – результаты всех испытуемых по методикам, направленным на диагностику уровня обучаемости. Второй блок – данные всех испытуемых по каждой из шести методик на диагностику метакогнитивных качеств личности.

Они, далее, подверглись статистической обработке. Вначале этой обработки в соответствии с результатами, полученными по тесту на обучаемость, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I помещены испытуемые с наиболее низким уровнем обучаемости; в группу II – испытуемые с уровнем обучаемости ниже среднего; в группу III – испытуемые с уровнем обучаемости выше среднего; в группу IV – с высоким уровнем обучаемости.

В результате этого нами были подсчитаны суммарные показатели по всем проведенным методикам для каждой из четырех групп испытуемых. Они свидетельствуют о том, что по мере увеличения уровня обучаемости как общей способности в целом имеет место тенденция к повышению общей меры развития метакогнитивных свойств личности. Следовательно, можно констатировать наличие *прямой зависимости* между данными категориями.

Следующим этапом исследования явилось определение матриц интеркорреляций метакогнитивных свойств личности, диагностируемых шкалами использованных методик. Это означает, что на основании полученных после проведения методик результатов, был реализован уже не *аналитический*, как на предыдущем этапе, а *структурный* уровень исследования взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных свойств личности. Каждая из матриц вычислялась отдельно для четырех групп испытуемых, образованных согласно критерию уровня обучаемости. В результате для каждой из четырех групп была определена матрица интеркорреляций метакогнитивных качеств. На основе этого были построены структурограммы метакогнитивных качеств и процессов в каждой группе, отражающие общую структурную организованность метакогнитивных качеств, а также наличие между ними значимых взаимосвязей. Далее, по результатам определения данных матриц были подсчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности структур метакогнитивных качеств и процессов (ИКС, ИДС и ИОС). Индекс

когерентности (ИКС) определяется путем суммирования положительных связей между компонентами структуры; индекс дивергентности (ИДС) – на основе суммирования отрицательных связей; индекс организованности (ИОС) в данном случае вычислялся путем разности значений ИКС и ИДС. При суммировании числовых значений связей между элементами каждой из этих связей приписывается свой балл в зависимости от уровня значимости. Так, при $p=0,90$ балл равняется единице, при $p=0,95$ – двум, при $p=0,99$ – трем [4].

Затем на основании полученных значений ИКС, ИДС и ИОС был построен график, зависимости структурной организации метакогнитивных качеств личности от степени развития обучаемости, как одно из общих способностей.

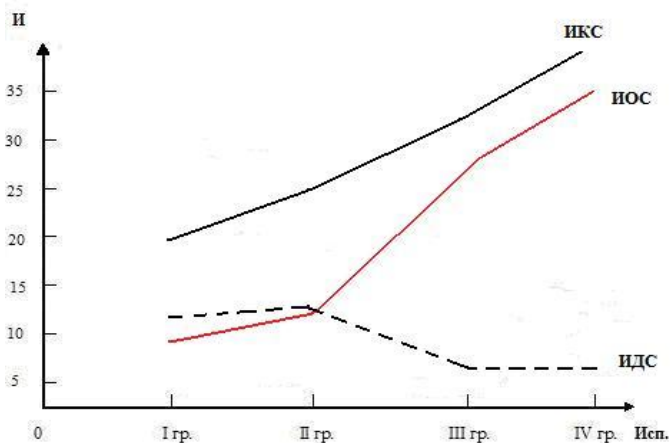


Рис. 1. Зависимость значений индексов структурной организации метакогнитивных качеств от уровня обучаемости

Обозначения: И – значения индексов: ИКС – индекс когерентности структуры, ИДС – индекс дивергентности структуры, ИОС – индекс организованности структуры. По оси абсцисс расположены группы испытуемых, разделенных по степени развития обучаемости.

Исходя из данных графика, можно заключить следующее. В целом, по мере увеличения уровня обучаемости имеет место возрастание уровня организованности и когерентности метакогнитивных свойств личности.

Кроме этого, по отношению полученным результатам был осуществлен метод экспресс- χ^2 для определения степени гомогенности-

гетерогенности матриц интекорреляций метакогнитивных качеств, соответствующих четырем различным группам испытуемых. Согласно содержанию данного метода, ранжируются структурные веса всех элементов каждой из четырех структур (в данном случае, четырех групп испытуемых). После присвоения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых, можно говорить лишь о количественных различиях между структурами. И, наоборот, незначимые различия будут свидетельствовать о качественных изменениях внутри рассматриваемых структур.

В результате проведения метода экспресс- χ^2 были получены следующие данные.

Таблица 1

Корреляционная матрица результатов реализации метода экспресс- χ^2

	I	II	III	IV
I	1	.78	.29	.62
II		1	.39	.61
III			1	.67
IV				1

Из полученных результатов видно, что различия между структурами метакогнитивных свойств являются, в основном, незначимыми. Таким образом, возвращаясь к рис. 1, на котором отражена зависимость структурной организации метакогнитивных качеств от уровня выраженности обучаемости в целом, можно сделать вывод о том, что в основе этой зависимости лежат лишь *количественные перестройки* структур. Обнаруженные структуры являются в целом однородными по содержанию взаимосвязей внутри них.

Таким образом, по результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие основные выводы.

1. Существует зависимость между уровнем развития обучаемости как одной из общих способностей и индивидуальной мерой сформированности метакогнитивных процессов и свойств личности.

2. На аналитическом уровне исследования эта зависимость заключается в том, что по мере повышения развития обучаемости, увеличивается степень развития метакогнитивных качеств.

3. На структурном уровне исследования данная зависимость заключается в том, что по мере развития обучаемости, повышается общий уровень структурной организации метакогнитивных качеств.

ВЛАСТНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ*

А.В. Карпов, М.А. Раскумандрин (Ярославль)

Обобщение результатов психологического исследования достаточно большого числа видов профессиональной деятельности и в особенности – управленческой убедительно свидетельствует о том, что процессы принятия решения значимо трансформируются в случае, если они осуществляются в условиях властного воздействия («давления») на субъекта решения [2, 3, 4, 6, 7]. Как известно, в более общем плане аналогичный феномен описан в теории решений и зафиксирован как явление расхождения «добровольного» и «принудительного» (involing) выбора [9, 12, 13]. Суть данного феномена состоит в том, что поведение человека в ситуации выбора – принятия решения очень различается в зависимости от того, является ли оно следствием самостоятельно сформулированной цели («своим») или же – следствием навязанной человеку цели («чужим»). Показано, например, что уровень субъективно приемлемого риска в ситуациях добровольного выбора может на три порядка (!) превосходить допускаемый человеком риск в ситуациях принудительного выбора. Число формулируемых им при этом альтернатив может различаться на порядок; эффективность добровольного выбора также существенно выше, чем принудительного.

В профессиональной деятельности управленческого типа данный феномен приобретает дополнительную специфику. Дело в том, что по отношению к руководителю, который ставит задачи и инициирует решения, управленческий выбор является, как правило, добровольным. По отношению же к подчиненным, перед которыми ставится задача, он в общем случае выступает как заданный извне, как навязанный и потому принудительный. Следовательно, процессы управленческих решений выступают как комбинированный выбор (синтезирующий компоненты добровольного и принудительного выбора). Этим порождаются специфические и множественные коллизии, противоречия и трудности выработки управленческих решений коллегиального типа [3]. С этим же связаны и многие их

психологические особенности и, в частности, следующая – основная. Эффективность коллегиальных решений прямо зависит от того, для какой части вовлеченных в них субъектов выбор приобретает характер добровольного и перестает быть навязанным. Если он является добровольным только для руководителя, а остальные вовлеченные в него лица работают «по необходимости и из-за принуждения», то его эффективность будет минимальной. В этом случае результат может быть и отрицательным, поскольку поведение вовлекаемых в решение субъектов может приобретать «контррешенческую» направленность. Оно будет не содействовать решению, а саботировать его; оно может быть и антагонистическим по своим установкам поведению руководителя. Наоборот, если цель – выработка решения – будет не только провозглашена, но и принята, а выбор, утратив окраску принудительного, трансформируется в добровольный, то его эффективность будет существенно выше [3, 4].

В силу этого одним из действенных и необходимых средств обеспечения эффективности выбора, залогом его качества являются операции по трансформации ситуаций навязанного выбора в ситуации добровольного выбора [3, 4]. В свою очередь, они базируются на умении и даже искусстве руководителя превращать нормативную цель (или цель, сформулированную им) в общую цель; управлять выработкой решения не по принуждению, а по убеждению, по принципу целевого опосредования. Лишь этим путем может быть достигнут известный эффект «размораживания потенциала группы», который лежит в основе оптимизации групповой деятельности и повышении ее эффективности. Реализация этого возможна путем использования соответствующих мотивационных установок привлекаемых к решению индивидов. Выявлено, что параметр “добровольности-принудительности” наиболее значим по сравнению с иными факторами в плане обусловливания меры процессуальной развернутости, организованности, дифференцированности на этапы решений автономного уровня [2]. В условиях добровольного выбора включается механизм персонализации ответственности за его результаты, что резко повышает меру активности и заинтересованности субъекта в его эффективном осуществлении. Активность непосредственно определяет возрастание степени процессуальной дифференцированности процесса выбора на этапы, но одновременно и меру его организованности. Так, в указанной работе было установлено, что средняя мера дифференцированности решений в ситуациях добровольного выбора почти в 2 раза выше, чем в ситуациях принудительного выбора. Временные затраты в первом типе ситуаций

также статистически достоверно выше ($\alpha=0,95$), а различия между ними составляют более 40%. Качество решений в ситуациях добровольного выбора превышает качество решений в ситуациях принудительного выбора приблизительно на треть ($\alpha=0,99$).

Проблема специфичности процессов «добровольного» и «принудительного» выбора органично связана, однако, не только с исследованиями управленческой деятельности, но и с такой общей и значимой проблемой, как проблема власти, властных отношений и взаимодействий. Вместе с тем, бóльшая часть исследований по психологии власти касается таких вопросов, как мотивация власти, психоанализ власти, проблемы лидерства и руководства и др. [1, 8, 10, 11]. Процессуальная сторона власти – властные отношения, взятые в их динамическом развертывании, остаются пока недостаточно исследованными. Такое изучение властных отношений должно включать в себя характеристику процесса осуществления власти (властные отношения и воздействия). Ее рассмотрение возможно с трех основных позиций: с позиций субъекта, применяющего власть; с позиций субъекта, по отношению к которому власть применяется; с позиций их взаимодействия, то есть характеристики процесса реализации властных отношений (что подробно анализируется, в частности, в рамках концепции «баланса властей»).

В первом случае существуют достаточно разработанные модели, что в первую очередь относится к предложенной Картрайтом и расширенной Капнисом дескриптивной модели «отдельных шагов действия власти» [8]. Что касается второй позиции, то здесь отсутствуют структурированные и обоснованные модели и концепции.

Изучение властных отношений с позиций субъекта, по отношению к которому применяется власть, с нашей точки зрения, необходимо начинать с изучения особенностей регулятивной основы ответа на властные воздействия. Изучение регулятивной основы может дать знания о базовых особенностях, феноменах и характеристиках реализации властных отношений в целом. Именно такое знание позволит рассмотреть властные отношения как единый процесс, а не только как набор тех или иных феноменологических явлений.

Ответ на властные воздействия, естественно, почти никогда не носит характера развернутой деятельности, в силу чего организация осуществляется при доминировании какого-либо одного регулятивного процесса и, соответственно, - при подчиненной роли других. С нашей точки зрения, в данном случае это – процесс принятия решения (ПР). Именно он играет ключевую роль при ответе на властное воздействие. Таким образом, специфика процессов принятия решения в условиях

«принудительного» выбора и своеобразие регулятивной основы на властные воздействия во многом однопорядковы, сходны. Поэтому изучение ответа на властные воздействия могут способствовать раскрытию специфики самого «принудительного» выбора. Основываясь на вышеизложенном, мы сформулировали следующие задачи исследования. Во-первых, изучить качественную специфику процессов ПР в условиях властного воздействия. Во-вторых, определить некоторые особенности процессов ПР данного вида в аспекте их структурных компонентов и процессуальных характеристик.

Сформулированные задачи решались посредством сочетания двух подходов к анализу экспериментальных и эмпирических материалов. Один из них носил характер структурного анализа, а второй – феноменологического изучения. Структурный анализ предполагает сравнение процессов ПР в аспекте количественных и качественных параметров их основных компонентов (информационной основы, критериев, альтернатив, правил, способов и др.). Феноменологический анализ базируется на содержательной интерпретации материалов регистрации первичных эмпирических данных, получаемых как средствами объективной регистрации, так и на основе самоотчетов испытуемых.

Ситуации властного воздействия создавались следующим образом. По просьбе экспериментатора испытуемые должны были предлагать собственные ситуации (обычно предполагающие так называемую «борьбу мотивов») и затем – записывать их. Причем, запись регламентировалось проводить в виде трех-четырех предложений, что снижало привлекательность экспериментальной деятельности. При этом экспериментатор настаивал на том, чтобы испытуемые предложили возможно большее число такого рода ситуаций. При попытках испытуемых закончить работу он настаивал на ее продолжении. Так происходило до тех пор, пока испытуемые категорически не отказывались выполнять задание. Иными словами, создавалась типичная ситуация властного воздействия со стороны экспериментатора. После этого, по заранее разработанной процедуре, производился опрос испытуемых относительно процессуальных и содержательных характеристик их решений в предложенных ситуациях.

В ходе исследования основное внимание уделялось фиксации количественных (и содержательных) параметров следующих компонентов процессов решения.

1. Количество генерируемых альтернатив.

2. Количество информационных признаков (ИП), выделенных испытуемыми как причина решения.
3. Количество и содержание ИП, носящих, преимущественно, прогностический характер.
4. Те из прогностических ИП, которые основывались на личном опыте испытуемых.
5. ИП, имеющие ярко выраженную эмоциональную окраску.
6. Содержательные и формальные характеристики критериев выбора.

Важным требованием к организации исследования является также необходимость соблюдения его экологической валидности. Для этого, собственно говоря, испытуемым и предлагалось сформулировать конкретные – жизненные ситуации, а затем – предложить варианты их разрешения.

Обработка всего комплекса полученных феноменологических и количественных данных позволила получить следующие основные результаты и закономерности.

В целом количество информационных признаков, фиксируемых в условиях «принудительного» выбора, существенно меньше, нежели в условиях «добровольного» выбора. Это свидетельствует о более богатой информационной основе решений в том случае, если они реализуются вне властных воздействий, то есть в условиях свободного выбора.

Аналогичная закономерность, как показали исследования, существует и в отношении другого базового компонента ПР – альтернатив. Данный результат согласуется с уже установленными в теории решений результатами и показывает, что властные воздействия имеют тенденцию снижать так называемую «альтернативную размерность» процессов субъективного выбора.

Определенные сдвиги наблюдаются также и в отношении критериев выбора. Так, для процессов ПР об ответе на властное воздействие со стороны подвластного характерно наличие какого-либо одного доминирующего критерия. Им в большинстве случаев является прогноз своих эмоциональных реакций в случае принятия той или иной альтернативы. Данный результат согласуется с явлением мономеризации критериев выбора и последующей максимизацией положительных эмоциональных оценок принимаемых альтернатив [2, 4].

В ситуациях властного воздействия подвластные склонны выбирать альтернативу, максимизирующую доминирующий критерий, вне зависимости от остальных информационных признаков и критериев; и

лишь затем – уже приняв ее – они учитывают эти признаки и критерии. Далее, в ситуациях властного воздействия для ответа на него, как правило, выдвигается относительно небольшое число альтернатив, которые, к тому же, обычно тесно связаны по содержанию. Наконец, характерно и то, что при оценке ситуаций подвластными (и даже при генерации альтернатив) достаточно сильны стереотипные компоненты, вообще – доминирование тенденции к опоре на прошлый личный опыт.

Таким образом, в условиях властных воздействий процессы ПР приобретают определенное качественное своеобразие, которое, в свою очередь, позволяет более детально охарактеризовать специфику этих процессов по параметру «добровольности – принудительности».

Наряду с этими – основными результатами, в исследовании были установлены еще две закономерности. Первая из них заключается в том, что степень трансформаций процессов ПР в условиях «принудительного» выбора по отношению к условиям «добровольного» выбора оказалась разной в зависимости от половой принадлежности испытуемых. У мужчин она в целом выше, хотя в ряде случаев эти различия представлены лишь на уровне тенденции. В связи с этим, можно полагать, что именно мужчины более «реактивны» по отношению к внешним – властным воздействиям («давлению») как таковому. Можно допустить также, что в основе данной закономерности лежат два взаимосвязанных явления. Во-первых, наиболее общим механизмом трансформации процессов ПР под влиянием властных воздействий является, по-видимому, феномен «реактивного сопротивления», описанный Д. Бремом [9]. Во-вторых, степень влияния данного феномена на поведение опосредствована определенными объективными и субъектными детерминантами. К числу первых относится, в частности, сам тип поведенческой ситуации: ситуации выбора максимизируют данный феномен. Ко вторым относятся половые характеристики: у мужчин данный феномен выражен в большей степени.

Вместе с тем, бóльшая реактивность мужчин относится, в первую очередь, к собственно процессуальным перестройкам ПР; по отношению к результативным параметрам выбора мужчины, наоборот, менее «сензитивны». Отсюда можно высказать гипотезу о гендерной относительности самого феномена «расхождения добровольного-принудительного выбора».

Вторая закономерность состоит в следующем. В ходе феноменологического анализа результатов, а также в ходе обработки иных – содержательных материалов, раскрывающих особенности поведения в условиях властного давления, был установлен достаточно показательный факт. В структуре ответа на властное воздействие

необходимо дифференцировать, как минимум, две основные составляющие, две «координаты». Первая – это степень, мера принятия властного воздействия как такового; это – своего рода «мера подчиняемости» (или, напротив, «непокорности»). Вторая – более имплицитная «координата» - это мера принятия, «согласия» с внешне задаваемой ситуацией, задачей. На одном полюсе данной «координаты» - полное принятие той или иной внешне навязываемой задачи, ситуации; она при этом не трансформируется субъектом решения (в том числе – и «под себя», под свои личные установки, интересы и пр.). На другом полюсе – доминирование установки к трансформации содержания и даже – смысла задаваемой ситуации. Субъект при этом стремится переформулировать задачу таким образом, что максимизировать «личную выгоду» (или минимизировать возможный ущерб).

Сочетание двух полюсов указанных «координат» дает четыре основных варианта, которые, возможно, характеризуют качественно различные типы поведения (или, не исключено, типы личности в условиях властных воздействий – см. рис. 1).

II координата		Принятие-непринятие задачи (З)	
		З+	З-
Принятие-непринятие власти (В)	I координата		
	+	В+;З+	В+;З-
	-	В-;З+	В-;З-

Рис. 1. Четыре основных стиля исполнительского поведения

Проводимые нами в настоящее время исследования показывают, что представленная на рисунке и выявляемая посредством анализа ситуаций принятия решения «типология подчинения» справедлива и для многих иных ситуаций, условий, задач и пр. Тем самым рассмотренная в данной статье проблема ставит и частично решает иную проблему – проблему индивидуального стиля исполнительского поведения и деятельности.

Итак, представленные выше материалы раскрывают некоторые психологические особенности процессов ПР в условиях властного

воздействия на субъекта выбора. В более общем плане эти результаты должны интерпретироваться с учетом следующих положений. Сам феномен властных воздействий, отношений многомерен; он включает в себя такие явления как принуждение, подавление, игнорирование индивидуальных мнений, контроль, оценочных отношений, санкционирование, запрет и мн. др. Они значимо воздействуют на информационную составляющую выработки решения, входят тем самым в содержание этого процесса, а в целом - определяют его структуру и динамику. Вместе с тем, и в плане процессов ПР выполняется известное положение, согласно которому властные отношения есть феномен двухсторонний. Наряду с властью руководителя, существует своеобразное явление, обозначаемое как “власть подчиненных”, а их соотношение образует “баланс властей” [6, 8, 10, 11]. В аспекте выработки совместных решений это означает, что вся активность руководителя группы детерминируется и теми характеристиками ее членов, их компетентностью, а также сложными и специфическими его отношениями с каждым из них, которые сложились актуально. Иными словами, “баланс властей” как интегральная характеристика отношений руководителя и группы выступает специфической и мощной детерминантой всего процесса решения. Он выступает как фактор преимущественно ограничивающего плана по отношению к руководителю. В известной мере можно считать, что руководитель принимает то решение, которое позволяет ему группа, или, по крайней мере, то, которое будет реализуемым с точки зрения ее характеристик. При этом, как показывают исследования, одной из особенностей деятельности руководителя, значимой в плане проблематики ПР, является поведение, направленное на уменьшение “власти подчиненных” в выборе и тем самым - на увеличение степени личной свободы при его осуществлении. Вместе с тем, объективно именно “баланс властей” выступает важным условием принятия эффективных, взвешенных решений.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК
ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТРУКТУРЫ
И ГЕНЕЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА
Е.В. Карпова (Ярославль)**

Интенсивно разворачивающееся в настоящее время реформирование высшего профессионального образования ставит целый комплекс важных и острых проблем как организационного, так и собственно теоретического характера. Во многом все эти проблемы связаны с трансформацией представлений о базовой квалификационной модели образования – доминировавшей до настоящего времени квалификационной модели в компетентностную. Согласно последней, как справедливо указывается в [4], «цель профессионального образования состоит уже не только в том, чтобы научить делать, приобрести профессиональную квалификацию, но в более широком смысле – овладеть компетентностью, которая дает широкие возможности в дальнейшей профессиональной деятельности; может быть, например, использована в ряде профессий».

Двумя важнейшими теоретическими задачами, от решения которых во многом зависит эффективность реализации новой квалификационной модели, являются следующие задачи. Во-первых, научно-обоснованное и, по возможности, комплексное определение состава и содержания ключевых компетенций педагогической деятельности. Данная задача выступает теоретически актуальной и практически значимой и в целом (то есть по отношению ко всем основным видам и типам педагогической деятельности). Во-вторых, задача выявления и интерпретации основных закономерностей генезиса базовых профессиональных компетенций педагогической деятельности. Констатируя объективно наиболее высокую теоретическую и прикладную значимость этих задач, мы считаем необходимым обратить специальное внимание еще на одно обстоятельство теоретико-методологического плана. Оно заключается в том, что до настоящего времени две отмеченные выше задачи рассматриваются и исследуются, как правило, относительно независимо друг от друга, вне должного концептуального синтеза между ними. В результате этого сдерживается решение обеих этих задач, поскольку в реальности они тесно и органично связаны между собой. Вместе с тем, характер и содержание этой связи, детерминанты

их единства не только остаются не эксплицированными в должной мере, но и вообще сама эта проблема практически даже не сформулирована в явном виде. Данная ситуация, естественно, требует попыток ее преодоления, а для этого – выявления реальных, онтологических оснований единства структуры и генезиса профессиональных компетенций. В этой статье представлен один из возможных вариантов решения данной проблемы. Вначале будет рассмотрена задача поиска объективных критериев дифференциации и определения базовых компетенций; затем – возможный подход к раскрытию природы и общего характера генезиса этих компетенций. Наконец, на основе этого будет предпринята попытка определения реального и комплексного, обоснованного и объективного основания для синтеза тех данных, которые следуют из решения двух указанных задач.

В настоящее время разработан целый ряд подходов в дифференциации основных компетенций. Так, в историческом плане одной из первых была классификация Дж. Равена, который считал, что «компетентность зарождается в недрах психики человека», а формируется и развивается (или затормаживает развитие) в зависимости от «среды обитания» [11]. Согласно этому автору, составляющими компетентности являются интеллект, эффективное поведение, способности и внутренняя мотивация. Последней уделялось большое внимание, подчеркивалась решающая роль внутренней мотивации, определяемой ценностями индивида в развитии компетентности. В работе А.К. Марковой [8] профессиональная компетентность – это, во-первых, профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; во-вторых, профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в-третьих, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Н.В. Кузьмина в структуре профессионально-педагогической компетентности выделяет специальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическую компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. Разумеется, существуют и иные подходы и способы к решению данной проблемы.

Анализ приведенных выше, а также других классификаций компетентностей позволяют сделать заключение и о большом количестве компетентностей, и о различиях в их составе, количестве и содержании. Отсутствие четких критериев выделения компетентностей затрудняет ориентировку в их многообразии (выделении, например, ключевых компетентностей) и практическом использовании. Вместе с тем, констатированная выше причина является не только не основной, но и, по нашему мнению, не главной среди всех причин, сдерживающих научно-обоснованное решение общей проблемы определения состава и содержания компетенций педагогической деятельности, а также построения их корректной классификации. На наш взгляд, данная задача имеет, наряду с ее несомненной и непосредственной практической значимостью, также и очевидное собственное теоретическое содержание. Дело в том, что она, фактически, является типичным представителем общего класса так называемых многокритериальных задач, разновидностью общей проблемы построения так называемых поликритериальных классификаций. Конкретно это означает следующее. Совокупность компетенций педагогической деятельности характеризуется чертами принципиальной множественности, гетерогенности, разноуровневости. Они, следовательно, не только не могут, но и не должны быть упорядочены, проклассифицированы по одному критерию. Это может быть сделано лишь на основе ряда критериев, точнее – на основе их системы. В свою очередь, такая постановка проблемы приводит к еще одному важному теоретическому вопросу – к вопросу о том, как и на основе чего должна быть определена согласованная система таких критериев и что следует рассматривать в качестве теоретической основы для ее определения.

Как показано в ряде исследований данной проблемы, наиболее важным средством ее решения выступает следующее фундаментальное положение. Комплексным – многомерным «носителем» главных оснований (критериев) определения базовых компетенций педагогической деятельности является не какая-либо – пусть даже и развернутая, но умозрительная конструкция, а сама – реально представленная, онтологически существующая психологическая система деятельности. Данный подход предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении «составляющих» – функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектуру деятельности. Следовательно, само понятие

психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание выступают не только системным, но и объективным и при этом – комплексным, системным критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе – и педагогической. Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроля и коррекции результатов деятельности. Данный подход является, на наш взгляд, наиболее перспективным; с ним солидарны многие исследователи, работающие в русле решения проблемы определения состава профессиональных компетенций. Реализация данного подхода успешно осуществлена в разработанной под руководством В.Д.Шадрикова «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием [4]. В ней, а также в методике диагностики уровня квалификации педагогических кадров [9] данный подход получил наиболее полную реализацию. В результате были дифференцированы шесть базовых ключевых профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности.

1. Компетентность в области личностных качеств.

2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности.

3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности

4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности

5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений

6. Компетентность в области организации учебной деятельности

Вместе с тем (и здесь мы переходим к рассмотрению второй из сформулированных выше задач), представления о психологической системе деятельности являются, как известно, хотя и очень важными, но все же одними из всей совокупности теоретических представлений, сформулированных в более общем теоретическом плане – в концепции системогенеза деятельности. Наряду с этим, еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие принципов системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и

дифференцированности и др. И именно принципы системогенеза следует рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетентностей, то есть того, что (какие компетентности) и как следует формировать.

Действительно, как показывает анализ, именно принципы системогенеза в той или иной мере, хотя по преимуществу «стихийно» лежат в основе различных дидактических системах, в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, по существу, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов – принципа неравномерности формирования психических структур, образований и процессов. Далее, необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является столь же непосредственным воплощением еще одного базового системогенетического принципа – принципа гетерохронности. Системогенетические принципы являются теми базовыми закономерностями, на основе которых разворачивается формирование деятельности.

В заключении отметим еще одно следствие теоретического плана, вытекающее из сформулированных выше положений. Как можно было видеть из представленных в данной статье материалов, действительно, наиболее теоретически обоснованным и комплексным, объективным критерием дифференциации базовых компетенций педагогической деятельности является онтологически представленная структура этой деятельности, содержание психологической системы этой деятельности. Тем самым, представления, сложившиеся в концепции системогенеза, в частности, и в психологической теории деятельности в целом содействуют решению одной из важнейших, но все же специальных проблем – проблеме определения состава основных компетенций педагогической деятельности. Вместе с тем, нельзя не видеть и «встречного движения» исследований в двух этих предметных областях исследований. В одном из проведенных исследований [10] был установлен показательный в этом плане результат. Оказалось, что все шесть базовых компетенций педагогической деятельности не только значимо коррелируют друг с другом, но и, что является еще более важным, взаимодетерминируют друг друга, «перекрываются» друг с другом по ряду своих важнейших компонентов. Фактически, они выступают не как дизъюнктивно представленные, хотя и сложные, образования, а как совокупность таких базовых компонентов деятельности, которые находятся между собой в отношениях

системного взаимодействия: каждая из компетенций не только может, но и должна быть понята как эффект конвергенции всех иных компетенций. Однако эти представления очевидным образом содействуют разработке общепсихологических представлений, составляющих «ядро» психологической теории деятельности, - представлений о принципах системной организации деятельности и о неаддитивности всех ее базовых компонентов, ведущих структурных и функциональных образований. Отсюда следует, что исследование проблемы определения состава основных компетенций педагогической деятельности в определенной мере содействует и разработке психологической теории деятельности. Данное положение является частным и очень наглядным проявлением достаточно общей гносеологической закономерности.

Наконец, на основе всех представленных выше материалов оказывается возможным сформулировать и еще один вывод обобщающего характера. Он заключается в том, что именно психологическая система деятельности объективно выступает не только как комплексное основание для корректной и обоснованной дифференциации состава и содержания базовых компетенций педагогической деятельности, но и как столь же объективное основание для раскрытия главных закономерностей их генезиса. Понятие психологической системы деятельности эксплицируется как базовый теоретический конструкт, позволяющий синтезировать способы решения двух рассматриваемых в данной статье задач, а сама эта система выступает объективно представленной, то есть именно онтологической основой структурирования базовых компетенций и их генезиса. В более общем плане это означает также, что понятие психологической системы деятельности эксплицирует свой потенциал в качестве методолого-теоретического средства синтеза двух подходов – компетенстного и системогенетического. В связи с этим, системогенетический подход должен рассматриваться и как собственно психологическая основа для реализации самой компетенстной идеологии, как основа системогенетической парадигмы реализации компетенстной идеологии.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

М. М. Кашапов (Ярославль)

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ
(Проект № 10-06-00459а)

Формирование профессионального мышления субъекта представляется затруднительным без целенаправленного исследования его акмеологических и психологических основ, поскольку, во-первых, знание базовых характеристик зрелого мышления профессионала позволяет трансформировать процесс его совершенствования в самосовершенствование. В этом случае профессионал, по мере овладения акмеологическими знаниями и стратегиями, становится именно субъектом собственного мышления. Во-вторых, понимание акмеологических основ позволяет выявить основные психолого-акмеологические закономерности и механизмы профессионализации и социализации мышления субъекта, специфику достижения профессиональной и социальной зрелости мышления. Такой подход будет способствовать сокращению стадий профессионализации субъекта (адаптации, оптации, идентификации и т.п.). В-третьих, реализация акмеологического подхода позволит профессионалу подняться над ситуацией. Для этого необходимо установить общности между элементами решаемой ситуации, возникающими в профессиональной деятельности, и элементами выявленной проблемности, актуализирующими и реализующими характеристики субъекта профессиональной деятельности.

В благоприятных условиях существования и деятельности происходит не только трата, но и самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта. Однако разобщенность функциональных и личностных подходов к разработке проблем становления и формирования профессионального мышления препятствует построению единой теории профессионального мышления. В акмеологии представляется возможным найти не только сопряженные интересы наук при достижении общей цели, но и на современной методологической основе предложить собственные новые конструктивные решения (подходы, модели, алгоритмы, технологии), которые выходят за пределы только научного интереса и ориентируются на социальную практику, на ценности и потребности

конкретного человека. Перспективность акмеологии профессионального мышления субъекта диктуется стратегией реформирующегося общества, которая может быть реализована усилиями гармонично развитых, профессионально компетентных всех его членов.

Теоретические и практические проблемы профессионального мышления привлекали к себе внимание многих исследователей (О.С.Анисимов, Д.В.Вилькеев, И.И.Казимирская, В.Д.Шадриков, Ю.К.Корнилов, А.В.Карпов, Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Н.В.Кузьмина, Л.П.Урванцев и др.). Анализ современных теорий позволяет углубить представление о природе мышления профессионала благодаря, прежде всего, исследованиям в области фундаментальных разработок общетеоретических проблем психологии мышления (А.В.Брушлинский, Дж.Гилфорд, А.М.Матюшкин, В.А.Моляко, Я.А.Пономарев, Дж.Рензулли, С.Л.Рубинштейн, Р.Стернберг, О.К.Тихомиров, Е.Торренс, М.Вертгеймер и др.); вопросов общих и специальных интеллектуальных способностей (М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин, В.А.Крутецкий, Н.С.Лейтес, Б.М.Теплов, В.Д.Шадриков, А.Н.Воронин, Т.В.Галкина, М.Воллах, С.Медник и др.). Значительный интерес представляют исследования эффективных средств и методов развития креативности (Г.С.Альтшуллер, О.С.Анисимов, Ю.Д.Бабаева, Д.Б.Богоявленская, Д.В.Вилькеев, В.Граф, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис, А.М.Матюшкин, М.А.Холодная, Д.В.Ушаков, В.С.Юркевич, Т.В.Огородова и др.); приемов саморазвития интеллектуальной одаренности (Э.Д.Телегина, Д.Шартъе, Э.Лоарер, Ю.З.Гильбух, Г.В.Бурменская, Е.В.Коточигова, В.М.Слуцкий); принципов и специфики возрастной периодизации творческого развития личности (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, В.Н.Дружинин, В.И.Слободчиков, А.Н.Гусев, Е.А.Сергиенко, Д.В.Ушаков, Дж.Брунер, Ж.Пиаже, Э.Эриксон, Дж.Равен, М.Юто, Э.Рубиноф и др.); генезис творческого мышления в условиях профессионализации (В.Д.Шадриков, Б.Б.Косов, Т.Г.Киселева, Е.В.Коточигова, Т.В.Огородова, Ю.В.Пошехонова, Г.Д. Чистякова и др.).

Однако, существует недостаточное количество исследований (А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.И.Панов, Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, Ю.Н.Кулюткин, М.К.Тутушкина, В.А.Якунин и др.), посвященных воспитанию творчески мыслящего, готового к открытию и принятию нового знания профессионала. Следует подчеркнуть, что в решении проблемы актуализации и организации эффективного профессионального мышления преобладают эмпирические

исследования, исходящие из тренингового подхода, предоставляющие информацию о неэффективных условиях функционирования профессионального мышления и путях их исправлений. Аналитическая установка таких исследований не позволяет учесть реальные условия актуализации творческого потенциала в профессиональной деятельности, снижает их научную и практическую ценность, способствует дальнейшему накоплению разрозненных и необобщенных данных. А немногочисленные системные исследования данной проблемы (О.С. Анисимов, А.В.Брушлинский, Д.В.Вилькеев, Д.Н.Завалишина, Т.В.Корнилова, Ю.Н.Кулюткин, А.М.Матюшкин, О.К.Тихомиров, В.И.Слободчиков, М.А.Холодная, Д.В.Ушаков) не могут охватить все проблемное поле в данном направлении.

В теории интеракционизма (Н.Эндлер, Д.Магнуссон, А.Бандура, Дж.Г.Мид, Ч.Кули, Дж.Болдуин, G.Caux A.Garliche I.Lund) когнитивные переменные рассматриваются как опосредующие между ситуацией и поведением. В такой интеракционистской модели восприятие (или конструирование) мира является независимой, а поведение – зависимой переменной. В когнитивном подходе (Д.Норман, П.Линдсей, Р.С.Лазарус, Дж.Келли, Дж.Роттер, У.Найссер, Д.Дьюи, Р.Л.Солсо, Р.Дж.Стернберг, Р.К.Вагнер, Ж.Ф.Ришар, А. Weill-Fassina, P.Rabardel, D.Dubois), главным и непосредственным предшественником которого был К.Л.Халл, представлены теоретические взгляды на понимание взаимодействия человека с окружающей средой. Первоначально в качестве основной задачи в когнитивной психологии выступало изучение преобразования информации, происходящее с момента поступления сигнала до получения ответа.

В рамках метакогнитивного подхода (Дж.Флейвелл, А.Браун, Г.Уэллмен М.Лефебр-Пинар, W.Shneider, M.Pressley, B.Campione, X.Lin) сформировалось понятие о классе регулятивных метапроцессов, как особой подструктуры системы переработки информации, послужившее основой для создания современной когнитивной парадигмы исследований интеллектуальных способностей. Метакогнитивизм датируется от опубликования первой работы Дж.Флейвелла о метапамяти (1971). После выхода данной работы стали проводиться экспериментальные исследования метамнестических процессов, результаты которых вывели исследователей на проблему метамышления и сознательной регуляции познавательных процессов в целом. Метамышление рассматривается представителями данного подхода (Capeling, Keller, Flavell) как процесс регуляции мышления. А.Браун и Г.Уэллмен, исследуя метамышление, выделяют в качестве

основных его функций контроль над процессами мышления, их планирование, регуляцию и согласование.

В качестве недостатков многих аналогичных теорий можно выделить следующие: 1. Фрагментарность (ситуации рассматриваются без контекста преемственности, а мышление в меньшей степени исследуется как процесс). 2. Отсутствие объективных и субъективных показателей актуализации мышления профессионала, поскольку ощущение и рефлексия субъектом начала возникновения проблемной ситуации и процесса ее решения трудно осознаваемы и вербализуемы. 3. Деление на продуктивные и непродуктивные способы решения трудной ситуации отдаляет эффект творческого мышления профессионала.

Тем не менее, анализ многочисленных теорий профессионального мышления позволяет выделить определенные перспективы: 1. В поисках целостности подхода может стать психология субъектности (А.В.Брушлинский, А.Л.Журавлев, В.Д.Шадриков, В.В.Знаков, Е.А.Сергиенко). 2. Субъектность человека развивается постепенно. Основа лонгитюдной оценки динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам мышления профессионала (начало, прогресс, бифуркация, успех) представлена в работах Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой, Ю.Н.Кулюткина, А.И.Канатова. 3. Личность задает направление движения, а субъект выбирает средства достижения намеченной цели (Е.А.Сергиенко). Личность – носитель содержания внутреннего мира человека. Субъект – реализует в своих действиях свой внутренний мир. 4. Зрелость профессионального мышления рассматривается как согласованность личности и субъекта (Д.Н.Завалишина, М.А.Холодная, В.И.Панов, В.А.Бодров). Таким образом, именно уровневый критерий, обоснованный в русле субъектного подхода (Знаков, 2009; Сергиенко 2000, 2006; Прохоров, 2009), позволяет перейти к пониманию целостности человека, в том числе как субъекта мыслительной деятельности.

Интеграция современных психологических и акмеологических подходов позволяет углубить данное представление о природе мышления профессионала и обосновать новые перспективы исследований в данной области научных знаний. Сформулировать новые, социальные модели адаптивного и продуктивного поведения человека призвана акмеологическая школа. Так, Н.А.Рыбников в 1928 г. поставил задачу: разработать раздел посвященный психологии взрослых людей и назвал этот раздел “акмеологией”, которую определял как науку о развитии зрелого человека, в отличие от педологии - науки о детях. Он в 20-е годы разработал идею о расцвете

творческих сил человека. В эти же 20-е годы М.М.Рубинштейн предпринял попытку обосновать черты личности учителя, обеспечивающие успешность его профессиональной деятельности. В основе выделенных М.М.Рубинштейном качеств профессионала лежит творческое начало, ибо стремление к совершенствованию предполагает выход за привычные схемы мышления и действия. Б.Г. Ананьев говорил, что только талантливый человек видит и поддерживает талант другого. Личностью можно стать, только будучи субъектом своих поступков и своей биографии. В 1955 году в журнале «Вопросы психологии» № 5 Б.Г.Ананьев выступил с идеей научной разработки психологии взрослых. Если общество, по мнению Б.Г.Ананьева, недооценивает человеческий интеллект, то у этого общества нет будущего. Взрослый человек – это не стационарное состояние, т.к. есть периоды подъёма и спада. В 1965 году Б.Г.Ананьев начал комплексное исследование психологических функций и процессов. Было установлено, что мнемические функции опережают в своём развитии логические функции. В мышлении взрослых происходят перестройки, как в компонентах, так и видах. В 25 лет, 33 года и 37 лет все виды мышления находятся на одном уровне развития.

Акмеология выделилась как особая дисциплина о психофизиологической, социальной и профессиональной зрелости человека, состоящей из ряда фаз развития, не только предшествующих, но и противостоящих инволюционным процессам (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Н.В.Вишнякова, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.К.Маркова Т.И.Миронова, А.А.Реан, Н.П.Фетискин, С.Д.Пожарский, Л.Е.Паутова и др.). Акмеология выявляет феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени взрослости и условия достижения им оптимума в этом развитии.

Перспективы рассмотрения акмеологического подхода к пониманию мышления субъекта представлены в работах Л.И.Анциферевой, А.А.Бодалева, А.К.Марковой. Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.А.Реана, Н.Ф.Вишняковой, А.А.Деркача, В.Г.Зазыкина и др.). Акмеология выявляет феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени взрослости и условия достижения им оптимума в этом развитии. В едином процессе становления профессионала особое значение приобретает знание закономерностей становления его мышления в период расцвета человеческой жизни с учетом преобразований целостной сложнейшей психологической структуры человека как индивида, личности, индивидуальности, субъекта.

Вопросами исследования профессионального мышления занимались О.С. Анисимов, В.П. Бранский, В.Г. Зазыкин, Э.В. Сайко, М.В. Ермолаева, В.М. Жиганов, В.В. Ильин, В.Н. Максимова, Л.Н. Полозова, Т.А. Румянцева, Е.В. Селезнёва, И.Н. Семёнов, А.П. Ситников. Они определяют его, прежде всего, как практическое, направленное преимущественно на решение конкретных задач. В профессиональном мышлении авторы выделяют те особенности, которые присущи практическому мышлению, т.е. расчёт и умение выделять основные звенья, предвидеть, быстро находить новые решения, соизмерять их со средствами, которые имеются в распоряжении в данный момент времени. В настоящее время наиболее интенсивно разрабатываемой областью акмеологической науки является акмеология субъекта профессиональной деятельности (К.А.Абульханова-Славская, Н.В.Кузьмина, В.Г.Зазыкин, Г.И.Марасанов, Г.С.Михайлов), где центральными являются проблемы профессионализма и уровня деятельности, а также технологий их повышения.

Существует целый ряд исследований, посвященных проблеме развития (формирования) профессионального мышления в контексте различных видов когнитивной компетентности. Наиболее известны в этой области работы А.А. Бодалева (1965, 1982, 1983], Ю.Н. Емельянова (1985], Ю.М. Жукова (1988, 1990]. В сфере акмеологии и психологии профессиональной деятельности отдельные аспекты интеллектуальной компетентности находят отражение в работах Н.Н. Ершовой (1997), А.С. Гусевой (1997), А.А. Деркача (1994, 1996), Н.В. Кузьминой (1990), Е.А. Марасанова (1996), А.К. Марковой, О.А. (1990, 1996), Полищук (1996), И.Н. Семенова (1996), А.П. Ситникова (1994), С.Ю. Степанова (1996) и др. В этих работах подробно описан акмеологический тип мышления. Решение проблем и задач развития профессионального мышления субъекта успешно осуществляется в рамках акмеографического подхода как системы психолого-акмеологических принципов и методов. Ядром акмеографического подхода к пониманию зрелости является разработка акмеографических описаний и акмеограмм (В.Г. Зазыкин).

Целью нашей работы является разработка акмеологической концепции профессионального мышления субъекта. Общая цель конкретизируется в следующих задачах: 1. Разработать концептуальный аппарат, позволяющий выявлять и описывать акмеологические характеристики профессионального мышления субъекта. 2. Проанализировать базовые уровни профессионализации мышления субъекта. 3. Установить психологическую структуру

мышления субъекта, достигшего акмеологических вершин профессиональной и личностной зрелости. 4. Выделить показатели сформированности зрелого профессионального мышления субъекта. 5. Исследовать акмеологические и психологические механизмы и закономерности функционирования профессионального мышления субъекта в различных условиях деятельности (трудовой – педагоги, психологи, менеджеры, юристы, врачи, музыканты, военнослужащие; спортивной – представители различных видов спорта). 6. Разработать и апробировать методики диагностики акмеологических и психологических характеристик профессионального мышления субъекта. 7. Создать и апробировать авторские образовательные программы, ориентированные на совершенствование мышления субъекта в условиях профессионализации и социализации личности.

Акмеология профессионального мышления субъекта направлена на выявление "пересечения" вершин и спадов, определение их закономерностей. На основании данных закономерностей конструирует оптимальные модели, алгоритмы и технологии, определяет условия и факторы их продуктивной жизнедеятельности, обеспечивает акмеологическое сопровождение труда и жизни субъекта или профессионального коллектива. Вопросы процессуальности, динамизма и генезиса целостной системы профессионального мышления, а также вопросы о взаимосвязи этой системы с более широкими метасистемами, о роли различных объективных и субъективных факторов в организации ее оптимального функционирования остаются открытыми несмотря на многочисленные исследования, проводимые в русле различных научных школ. Все это позволяет обозначить недостаточную концептуальную разработанность проблемы профессионального мышления. Современные исследователи рассматривают динамику отдельных компонентов профессионального мышления или его объединенных структур в связи с достижением определенных результатов. Вместе с тем, акцентирование внимания, в основном, на результативном аспекте мышления профессионала, означает, что данные модели в силу сложности проблемы оставляют большое проблемное поле для перспективных исследований. Становится очевидной необходимость интеграции данных подходов, что позволит выявить новые возможности для исследования и формирования профессионального мышления субъекта.

В исследовании использовались следующие оригинальные, авторские методики: 1. Методика определения творческой активности учителя О.Н.Ракитской, М.М. Кашапова. 2. Опросник «Мотивационно-когнитивный компонент абнотивности» М.М. Кашапова, А.А.Зверевой.

3. Опросник на выявление ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). 4. Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов). 5. Опросник для определения творческого потенциала О.Н. Ракитской, М.М. Кашапова. 6. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М.Кашапов, Ю.В.Скворцова). 7. Методика «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева). 8. Тест «Многозначные слова» (Т.В.Огородова, М.М.Кашапов). 9. Методика «Оценки творческого мышления педагогов дошкольных образовательных учреждений» (Е.В.Коточигова, М.М.Кашапов). 10. «Мотивация занятий спортом подростков» А.Моисеевой, Т.Огородовой. 11. Анкета «Мотивация занятий спортом» для родителей и детей А.Моисеевой, Т.Огородовой. 12. Методика диагностики мотивации научной деятельности (Огородова Т.В., Медведева Ю.С.). 13. «Абнотивность педагога средней школы» (М.М.Кашапов, А.А.Зверева). 14. «Абнотивность преподавателя вуза» (М.М.Кашапов, А.А.Адушева).

Профессиональное мышление рассматривается нами как высший познавательный процесс поиска, обнаружения и разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Реализация анализа акмеологического подхода направлена на методологическое обоснование ключевых положений концепции акмеологии профессионального мышления субъекта. Такой подход позволил: а) выделить критериальные показатели сформированности профессионального мышления субъекта; б) определить наиболее значимые для эффективного профессионального мышления связи с личностными особенностями субъекта; в) выявить основные акмеологические закономерности достижения профессиональной зрелости мышления субъекта. 2. Создание психодиагностических методик, соответствующих разработанной нами акмеологической концепции профессионального мышления, позволило исследовать формальные и содержательные элементы проблемной профессиональной ситуации. Одним из базовых оснований разработанной нами концепции служит выявление и описание уровней зрелости профессионального мышления как познавательного и преобразовательного процесса. 3. Разработанная система акмеологического анализа принципов функционирования зрелого профессионального мышления позволила описать проблемность как единицу анализа творческого мышления профессионала, поскольку именно проблемность несет в себе наиболее существенные свойства и

функции профессионального мышления субъекта. Одновременно она же является генетически исходной основой актуализации и формирования профессионального мышления субъекта.

С 2007 года на кафедре педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова под руководством М.М.Кашапова разработана и открыта ведущая для факультета психологии специализация по специальности 030301.65 «Психология» с шифром 030301.65.20 «Акмеология и педагогическая психология», успешно осуществляется подготовка студентов по ней. Разработано и апробировано 27 психодиагностических методик исследования основных компонентов творческого профессионального мышления; сконструированы образовательные программы (в том числе и видеотренинговые) по формированию творческого мышления профессионала. Т.В.Огородовой разработана и внедрена образовательная программа по совершенствованию когнитивных, мотивационных и волевых качеств спортсменов-хоккеистов ХК «Локомотив».

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТА КАК СПОСОБ УХОДА ОТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Ш.А. Кельбуганова (Алматы)

«Спасение утопающих дело рук самих утопающих».

Остан Бендер из к/ф «12 стульев»

На каждом этапе своего развития человек постигает действительность, путем ее освоения, через опыт проживания. При этом важно понимать, что человек является субъектом своей активности. Личность открывает в себе субъектность при успешном развитии возможностей регуляции своей активности. Каждая данная регуляция суммируется к прошлому регуляторному опыту, и начинается процесс ответственного креативного решения жизненных задач.

В понимании экзистенциалистов, человек – это то, что он сделает из себя и своей жизни.

Возникновение экзистенциальных потребностей обусловлено процессом психического развития, связано с переживанием «сильных» событий на жизненном пути. А также экзистенциальные потребности обостряются в период так называемых возрастных кризисов. К таким потребностям относят попытки исследования проблем жизни и смерти, смысла существования, соотношения свободы и ответственности,

одинокости и любви. Экзистенциальные проблемы обусловлены самим фактом существования каждого человека и переживанием этой данности [2].

В экзистенциальной психологии моделью саморазвития является активное, субъектное достижение совершенства (Perfection fulfillment), целью которого становится поиск путей достижения личностной аутентичности, то есть целостного творческого самоосуществления. Что, в свою очередь, обременяет человека на переживание онтологической тревоги.

На каждом этапе развития человека ведущую роль в осваивании мира занимает его умение осознанно проживать каждую ситуацию его жизни, быть ответственным за свои действия и их последствия. Самоопределение и выражение истинного «Я» возможно при осознанности своего жизненного опыта.

Сегодня все большую часть нашей осознанной жизни занимает интернет. В век новых технологий, интернет стал неотъемлемой частью жизни современного человека.

Интернет – это глобальная сеть, которая на настоящий момент дает возможность разнообразного проведения времени: от поиска конфиденциальной и личной информации до переписки с другом о просмотренном фильме.

В нашей статье подробно остановимся о значении социальных интернет сетей. Так как именно они являются наиболее посещаемыми структурами Интернета. На Западе в самых известных интернет сетях количество зарегистрированных пользователей составляет больше, чем 1 миллиард человек; в Российской интернет сети «ВКонтакте» зарегистрировано 112 миллионов человек.

В 1954г социолог Джеймс Барнс ввел термин «социальная сеть», который на сегодняшний день используется как интерактивный многопользовательский веб-сайт. Социальная сеть предоставляет возможность наполнения информацией данного ресурса самим участникам, общаться индивидуально и в группах, объединяясь по интересам [4].

Социальная интернет сеть предназначена для «общения», как основную функцию, то есть обеспечение коммуникаций между людьми, знакомства и поддержание связей. Прослушивание аудио музыки, просмотр видео фильмов и фотографий как своих, друзей, так и незнакомых людей. Создание сообществ, клубов по предпочтениям для нахождения дополнительной информации.

Социальные сети поглощают, захватывают ум человека, заставляют думать только о том, когда же он окажется перед компьютером. Любое знакомство в сети Интернет становится для человека равнозначным знакомству в реальной жизни, грань между реальностью и виртуальностью начинает стираться.

Интеграция сознания людей в паутину Интернета, в виртуальную реальность, приводит к сильнейшей зависимости, которая несет утрату жизненного смысла, мешает формированию принципов и целей жизни, моральных устоев, становится полной заменой реальной жизни.

О регуляторном опыте, если и можно говорить, то только на уровне виртуальности. Что приводит нас к выводу, что проживанием это, с трудом можно назвать.

Стремление к бегству от реальности через изменение психического состояния Ц.П. Короленко (1991) называет аддиктивным поведением. Это можно соотнести как игнорирование происходящего в реальности к замене на виртуальный мир, обусловленный измененным состоянием сознания, в котором индивид чувствует себя комфортно [2].

К. Суррат ссылаясь на теорию символического интеракционизма Дж. Мида, понимает психическое развитие как результат общественных отношений, при осуществлении которых человек приобретает навыки группового взаимодействия, вырабатывает новые социальные роли и формирует «личностное Я». В настоящее время социальные интернет-сети отвечают всем вышеизложенным характеристикам, то есть в виртуальности создаются группы со своими правилами, нормами поведения и отношениями между участниками [2].

Интернет это не только проблема одного человека, это – феномен массовой культуры. По результатам эмпирического исследования, проведенного тайваньскими учеными, было выявлено, что феномен зависимости от Интернета оказался позитивно связанным с параметром "удовольствие от общения" (communication pleasure), который применяется в теории массовой коммуникации для обозначения свободы выбора, отсутствия социального контроля, установления межличностных отношений и т.п.

Ссылаясь на С. Кьеркегора, Р. Мэй писал, что существует только та реальность, которую человек производит своими действиями. То есть не стоит искать истину, во всепоглощающем Интернете, ее можно познать только истинно проживая все разнообразие существования.

Такой уход от реальности привлекателен своей мгновенной реализацией любых желаний. Это мнимое ощущение деятельности и познавательной активности. Это стремление приобретает экзистенциальный характер.

Современный человек каждый раз испытывает искушение сбросить себя бремя свободы, отказаться от права на истинного себя и тем самым выбрать виртуальное существование. В социальной сети человек чувствует себя как «рыба в воде», и настоящее утрачивает для него, какой бы то ни был смысл. Ж.П. Сартр писал о «человеке масс», который характеризуется состоянием сознания как самообман [3]. В данной теме к этой категории относится человек сети. Он бездумно и легко идентифицируется с данностью, которую ему уготовила та или иная социальная структура Интернета. Для такого человека уход в виртуальность, в оправдании выбора себя, принимается спокойно, и поэтому становится их личной «бесценностью».

Свобода даруется человеку при рождении, однако в силу общества, в котором мы живем, приходится каждым шагом, как говорил А. Камю, отвоевывать свободу для себя. И это непростой процесс. Человек определяем системой ценностей социума, в котором проживает, а если нет, то на смену ей приходят «чуждые» ценностные смыслы наполненные в социальных сетях. Это – содержательная наполненность гедонизмом.

В экзистенциальном смысле становление человека происходит тогда, когда он преследует цель вне себя, и не изолирован от других. Важно понять, что ничто не способно спасти его от самого себя, даже Интернет.

Свобода рассматривается как способ самореализации индивида. Ж.П. Сартр характеризует свободу как существующую в действии и деятельности [3]. Виртуальная реальность дарит мнимую свободу действий, свободу выражения мыслей, чувств и эмоций, которые в реальной жизни человек не смеет применить. Углубляясь в виртуальный мир человек как бы защищает себя от тревоги не-свободы. Не происходит принятия ответственности за свою жизнь, подразумевающее собственное жизнетворчество.

Дефицит общения в реальном мире обуславливает времяпрепровождение в социальных сетях ради знакомств и социальной поддержки. Человеку, попавшему в сети Интернета, сложно выбраться из них. Однако ничто не может заменить живой коммуникации, и жажда подлинного общения не может быть утолена в рамках социальных сетей. А. Камю описывает подлинное общение как объединение людей в борьбе с абсурдным миром [1]. Экзистенциальным общением называется взаимное понимание и истинное принятие одного человека другим — взаимопроникновение. Возможно ли оно в общении через интернет?..

Одиночество, в экзистенциальном смысле, также претерпевает крах перед могущественным безликим Интернетом. Одиночество – это чувство, выражающее идею о самом себе, самосознание и проявление себя, и образование внутреннего мира. Одиночество – это состояние человека, при котором он понимает что он отчужден не только от другого, но и от мира всего. В социальной сети, ощутить это в полной мере невозможно. Часы в блуждании по интернету протекают как минуты, и времени на осмысление себя не остается. И. Ялом пишет, что человек одинок настолько, насколько он перед собой ответственен за свою жизнь. То есть, как только человек сознает авторство своей жизни, он автоматически отказывается от веры, что есть нечто, что охраняет его...и одиночество обрушивается на него [5]. Кайзер, изучая характеристики людей, избегающих осознания одиночества как данности бытия, выделил такого рода стремления как: желание растворения собственной личности в другом, избегая себя, иллюзия слияния с другим для двойственности бытия и страдания, как не желаемое чувство одиночества. Человек сети делает все, чтобы уйти от одиночества, в то время как аутентичная личность принимает состояние одиночества как подлинность человеческого существования, как возможность свободного становления и самореализации, как полноту ответственности за себя.

Н. Абаньяно понимает свободу как открытость субъекта новому опыту в придании себе «социального тела». Свобода – это свойство жизни человека, которое дает возможность «принять» собственное существование в данном социальном контексте и взять на себя ответственность за нее. Человек в определенной мере ответственен перед социумом в построении своей жизнедеятельности. «Судьба» социального организма зависит от того насколько соучаствует человек в ее реализации [2].

Экзистенциальной теория гласит, что целью становления личностью человеком является сам процесс достижения этой цели. Социум же должен создавать условия для свободного духовного жизнетворчества человека, и которые бы защищали его от посягательств на ее свободу. В данном случае, от деструктивных влечений к виртуальному пространству.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЕДИНСТВЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Ш.А. Кельбуганова, Ф.С. Ташимова (Алматы)

*Статья написана по результатам эмпирического
исследования в 2011-2012гг*

Единственные дети в семье, как предмет исследования психологических особенностей берут начало еще у известного психоаналитика А. Адлера, который обнаружил значимость порядка появления на свет для понимания их особенностей психологических характеристик. Он утверждал, что последовательность рождения в семье главный фактор установок человека, которые возникают в процессе жизнедеятельности. А. Адлер утверждает, что с появлением каждого последующего ребенка, способы семейных отношений и психологический климат в семье сильно меняются. А. Адлер считал, что детям с однотипной позицией свойственны общие психологические особенности [3].

Исследования совладающего поведения одни из актуальных конструктов современной психологии, в котором выделяют два направления. В первом, изучаются особенности совладающего поведения в различных ситуациях: при невротических и соматических расстройствах (Абитов); в дисфункциональной семье во время кризиса (Гущина). Во втором случае рассматриваются Ресурсы копинг-поведения: интеллектуальный (Холодная); когнитивные факторы (Хазова), межпоколенные отношения (Петрова). Специфичным исследованием совладающего поведения стало исследование Сергиенко и Крюкова в рамках субъективного подхода. Онтогенетический аспект копинг-поведения изучается Виленской и Куфтяк [2].

Идея адаптации человека с помощью стратегии приспособления, была присуща классической психологии индустриальной эпохи. Гуманистическая психология же придерживается концепта о самоактуализации человека как центральной в понимании личности, ее развития и жизненного пути. В данном контексте при изучении жизненных стратегий внимание переходит на исследования стратегий преодоления, копинг-стратегий.

Ж. Соупе описывает копинг-поведение как деятельность личности по сохранению или регулированию соотношения между запросом среды и ресурсом личности, удовлетворяющими эти потребности (Ж. Соупе, 1981) [4]. Подобное смещение в определениях приспособления к

неблагоприятным воздействиям позволило рассматривать копинг-поведение в качестве ядра, как стабилизирующего агента, который может помочь человеку поддерживать психологическую и социальную адаптацию в при воздействии стресса. Впоследствии выхода «Psychological stress and the coping process» в 1966г., автором книги которой является R. Lazarus, произошло изменение модели стресса, которую разработал Г. Селье [3].

Совладающее поведение людей, воспитанных единственными детьми в семье, мы будем рассматривать через особенности трудных, стрессовых ситуаций жизни, ставящих личность перед необходимостью переживать. Так же эти ситуации называются критическими, так как они характеризуются невозможностью жить прежней жизнью. Они как поворотный пункт на жизненном пути человека.

Объектом нашего исследования были люди воспитанные единственными детьми и дети имеющие сиблингов, из семей среднего достатка, разного пола. Предметом – особенности совладающего поведения единственных детей и детей с сиблингами.

В исследовании приняло участие 90 человек. Экспериментальная группа: 30 человек – единственные дети в своих семьях в возрасте от 19 до 29 лет, средний возраст составил – $24,9 \pm 2,4$. Группу сравнения (контрольная группа) составили 60 человек, воспитанные в семьях с братьями и сестрами в возрасте от 19 до 29 лет, средний возраст составил $26,4 \pm 2,5$.

Структура переживания стресса зависит от личностных и социальных факторов (Рисунок 1) [1]. Поэтому в исследовании были использованы: методика психодиагностики жизненных ситуаций Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова «Психологическая автобиография»; Тест-опросник «Уровень субъективного контроля»; Методика определения уровня самооффективности А. Бандуры; Методики для определения состояния стресса; психологического стресса RSM–25; Для выявления частоты применения и оценки уровня эффективности совладающего поведения применялись копинг – тест Лазаруса Р.; Методика «Проактивное совладающее поведение» Аспинвала, Шварцера, Тауберта; Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана; Опросник межличностных отношений.

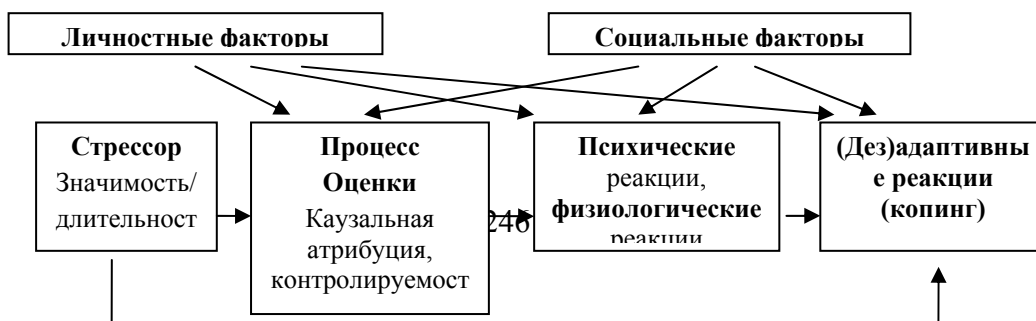


Рисунок 1. Структура стрессового события и переживания стресса. Стрессоры

Достоверность различий в частоте изучаемых характеристик испытуемых оценивалась по результатам корреляционно-регрессионного анализа.

В ходе выполнения методик, замечено, что единственный ребенок чувствует себя более настороженно. Он легко принимает помощь со стороны и не стесняется обратиться за ней, когда испытывает в этом необходимость.

Интерпретируя полученные данные, следует сделать вывод о том, что испытуемые обеих групп применяют широкий спектр способов совладающего поведения.

Средние значения по копинг-тесту Р. Лазаруса в обеих группах соответствуют нормативам, так как не выходят за рамки 40 – 60 Т – баллов. По методике шкала «Самоконтроль» ($P < 0,001$) показала достоверные различия, так средние значения для группы «единственные дети» составили 44,3, для детей из многодетной семьи – 52,5. Высокие значения по стратегии могут быть основаны на осознании испытуемых из многодетной семьи важности превалирования рационального подхода в стрессовых ситуациях, избегания импульсивных поступков в решении ситуативных задач, умения размеренно, просто и понятно объяснить себе трудную ситуацию.

По шкале «Принятие ответственности» так же были получены более высокие значения по – сравнению с единственными детьми ($P < 0,05$). Для детей из многодетной семьи среднее значение по данной шкале составило 52,8, для единственных детей – 47,2.

Шкала «Бегство – избегание» также предоставила достоверные различия ($P = 0,01$). Средний балл у детей из многодетной семьи, выше, чем у основной выборки и составил 51,8, это может быть связано с нахождением человека в ситуациях с постоянным повышенным психологическим напряжением.

Все это может привести к повышению уровня эмоционального психологического напряжения. Использование стратеги «бегство-избегание» помогает человеку снизить уровень эмоционального психологического напряжения. Происходит некоторая разрядка,

поэтому данный вид совладания не дезадаптивен и используется в кратковременной перспективе.

Стратегии «Планирование решения проблемы» ($P < 0,05$) и «Положительная переоценка» ($P < 0,01$) у многодетных детей – по сравнению с единственными детьми пользуются наибольшим спросом.

Анализируя данные по методике «Проактивное совладающее поведение», очевидно, что у представителей многодетных семей более высокие значения по шкалам «рефлексивное преодоление» и «превентивное преодоление», чем у единственных детей.

Использование таких видов совладающего поведения позволяет людям рассмотреть трудные ситуации, составить план, по которому будет действовать, и найти правильное решение.

Акцент на «положительной переоценке» помогает человеку поддержать высокую самооценку, и восприятие своей компетентности в том или ином вопросе.

Представители детей из многодетной семьи достоверно чаще ($P < 0,05$) пользуются стратегией «поиск инструментальной поддержки», средний балл которой составил – 18,5, по сравнению с единственными детьми – 17,85.

По ответам можно сказать, что единственные дети многого требуют от жизни. Поскольку родители склонны возлагать большие надежды на своего единственного ребенка, он, как правило, отличается в школе и в других областях приложения сил. Единственный ребенок самолюбив и мотивирован на достижение успеха во всем, чем бы он ни занимался, ведь он привык быть самым-самым для своих родителей и постоянно находится в центре внимания.

Обобщая, полученные ответы, можно сказать, что так как единственные дети не имеют возможности близко общаться с другими детьми своего возраста (братьями, сестрами), окруженные в детстве любящими, уступчивыми и восхищенными взрослыми, единственные дети склонны считать себя уникальными, ценными, ставить себя выше других.

Общение с сиблингами, оказывает влияние на становление личности ребенка, поведения и общения со сверстниками, но не прослеживается в становлении их самооценки в целом.

Единственные дети в семье обладают специфическими социально-психологическими особенностями, которые проявляются в особенностях их профессиональной деятельности, семейной жизни, репродуктивном поведении, в стиле общения, во всех видах их жизнедеятельности. Следовательно, выводы исследования

функционально затрагивают все сферы жизнедеятельности единственных детей в семье и могут быть вследствие этого полезны как в процессе их самопознания, при принятии тех или иных жизненно важных решений, так и для лиц воспитывающих, влияющих на них.

Так как людям из многодетной семьи приходится иметь дело с разными социальными ролями, как быть старшим для кого-то или младшим кого-то, это развивает в нем адаптивные способности к окружающей среде.

Использование разнообразных конструктивных копинг-стратегий позволяет повысить уровень адаптационных ресурсов человека, поддерживает реализовать личностный потенциал и положительно влияет на самоидентификацию человека.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

М.А. Клычева (Бухара)

Психологическое консультирование предъявляет к консультанту определенные морально-этические требования, без следования которым работа не может быть успешной. Профессиональная этика консультанта сводится к следующим положениям. По аналогии с морально-этическим кодексом врача, основным нормативом работы консультанта можно назвать принцип «прежде всего - не вреди». Независимо от формы и метода психологического воздействия в процессе консультирования не должно быть для клиента психотравмирующим, ухудшать его состояние, снижать самооценку. Общение с консультантом не должно представлять для клиента дополнительной психологической нагрузки. Следует помнить, что существуют определенные принципы поведения психолога-консультанта и что следование им не только обеспечивает этичность профессиональной деятельности, но и является залогом успешности психологического воздействия. Остановимся здесь подробнее на некоторых этических требованиях, следование которым, с нашей точки зрения, является особенно важным.

Доброжелательное отношение к клиенту. За формулировкой скрывается целый комплекс профессионального поведения, направленного на то, чтобы клиент чувствовал себя спокойно и комфортно во время приема.

Доброжелательное отношение подразумевает не просто следование общепринятым нормам поведения, но и умение внимательно слушать, оказывать необходимую психологическую поддержку, не осуждать, а стараться понять и помочь каждому, кто обращается за помощью.

Ориентация на нормы и ценности клиента. Этот принцип подразумевает, что психолог во время своей работы должен ориентироваться не на социально принятые нормы и правила, а на те жизненные принципы и идеалы, носителем которых является клиент. Эффективное воздействие возможно лишь при опоре на систему ценностей самого клиента, критическое отношение консультанта может привести к тому, что пришедший на прием человек замкнется, не может быть искренним и открытым, а, следовательно, и возможности консультативного воздействия окажутся практически нереализуемыми. Принимая же ценности клиента, уважая их и отдавая им должное, консультант сможет воздействовать на них в том случае, если они являются препятствием.

Запрет давать советы. Основания для этого достаточно широки и многообразны. Прежде всего, каков бы ни был жизненный и профессиональный опыт психолога, дать гарантированный совет другому невозможно: жизни каждого уникальна и непредсказуема. К тому же, советуя, консультант берет на себя полностью ответственность за происходящее, что не способствует развитию личности консультируемого и его адекватного отношения к действительности. В такой ситуации психолог ставит себя в позицию гуру, что реально вредит консультированию приводит к тому, что у клиента вместо активного стремления разобраться в своей жизни и изменить ее, формируется массивное и поверхностное отношение к происходящему. При этом любые неудачи в реализации совета обычно приписываются консультанту как давшему совет авторитету, что, естественно, мешает пониманию клиентом всей роли в происходящих событиях.

Анонимность. Важнейшим условием психологического консультирования является его анонимность. Это значит, что любая информация, сообщенная клиентом - психологу не может быть передана без его согласия ни в какие общественные или государственные организации, частным лицам в том числе родственникам или друзьям. Из этого правила существуют исключения (о которых клиент всегда предупреждается заранее), специально оговоренные законом во многих странах. В нашей стране таким исключением, пожалуй, можно считать ситуацию, когда психолог узнает во время приема о чем-либо, что является серьезной угрозой для

чьей-либо жизни. Но, конечно же, даже в этой ситуации его действия должны быть максимально осторожными и соотноситься с интересами клиента. Разграничение личных и профессиональных отношений. Существует немало очень опытных и профессиональных консультантов, которые попадали в ловушку, переходя с клиентами на дружеские отношения или пытаясь оказывать профессиональную помощь своим друзьям и ближайшим родственникам. Этот путь таит в себе немало опасностей и не только потому, что, как известно, в своем Отечестве пророка нет и любые рекомендации и откровения с близкими легко обесцениваются, но и по многим другим причинам, о некоторых из которых будет сказано ниже.

В психотерапии существуют два важнейших понятия, имеющих огромное значение для работы с пациентами: а) «перенос», то есть склонность клиента переносить и проецировать на психотерапевта и отношения с ним свои отношения со значимыми людьми, основные проблемы и конфликты; б) «контрперенос», то есть склонность психотерапевта проецировать свои отношения со значимыми людьми и основные внутренние проблемы и конфликты на отношения с пациентом. Эти понятия, введенные в психоанализ З.Фрейдом, на сегодняшний день широко используются в рамках самых разных направлений психотерапии. Эти понятия означают, что любые человеческие отношения и даже такие специальные отношения, которые, складываются в рамках психотерапии, находятся под влиянием внутренних потребностей и желаний человека, которые он чаще всего не осознает. Более того, даже профессионал-психотерапевт часто оказывается обезоружен контрпереносом. Именно для того, чтобы понимать, управлять и уметь использовать в целях анализа свой контрперенос, как, впрочем, и ряд других личных и межличностных феноменов, для начинающего психотерапевта существует обязательное требование прохождения своего собственного анализа и долгой работы с супервизором.

В той или иной степени эти феномены действуют и в процессе консультирования. Но трудно ожидать, что человек, не получивший специальной и углубленной подготовки, сможет успешно работать с этими сложнейшими явлениями. Для консультанта достаточно понимать, что сохранение его авторитета для клиента во многом связано с тем, что последний мало знает о нем как о человеке, у него нет оснований как для восхищения психологом, так и для осуждения его как личности. Установление тесных личных отношений между консультантом и клиентом приводит к тому, что они, как близкие люди, начинают удовлетворять те или иные потребности и желания

друг друга и консультант уже не может сохранить объективную и отстраненную позицию, необходимую для эффективного разрешения проблем клиента. Десятилетие назад в зарубежной практической психологии активно дискутировались и анализировались различные последствия вступления клиента и консультанта в личные, в том числе сексуальные отношения, а также возможные влияния этого фактора на процесс терапии. Различных точек зрения было множество. Но общий вывод, к которому привели эти дискуссии, один: по возможности личных отношений лучше избегать, а если что-то подобное все же случилось, следует быть максимально осторожным, стараться действовать, прежде всего, в интересах клиента и как можно скорее прервать процесс консультирования или психотерапии.

Включенность клиента в процесс консультирования. Для того, чтобы процесс консультирования был эффективным, клиент во время приема должен чувствовать себя максимально включенным в беседу, ярко и эмоционально переживать все, что обсуждается с консультантом. Для того, чтобы обеспечить такую включенность, психолог должен следить за тем, чтобы развитие разговора выглядело для клиента логичным и понятным, а также, чтобы человек не просто внимал специалисту, а ему было действительно интересно. Ведь только в том случае, если понятно и интересно все, что обсуждается, можно активно искать пути разрешения своей ситуации, переживать и анализировать ее. Бывает, что во время приема клиент вдруг теряет интерес к обсуждаемой теме, устает, внутренне не соглашается, но не хочет говорить об этом. В этой ситуации не стоит нагнетать атмосферу, настаивать, пытаться выяснить все до конца. Лучше, если психолог сменит тему, пошутит и таким образом разрядит обстановку, сохранив за счет этого включенность и интерес клиента к процессу консультирования, и обеспечит продуктивность психологического воздействия.

Таким образом, именно при соблюдении всех морально-этических требований возникает доверие между консультантом и клиентом. Это доверие позволяет эффективно действовать психологу, не манипулируя, не занимая позицию “сверху”, не привязывая себя к клиенту.

ВОЗМОЖНОСТИ КИНОТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Н.В. Ключева, М.В. Белоногова (Ярославль)

Кинофильмы это не только художественные тексты, имеющие эстетическую ценность. Просмотр фильмов и их последующий анализ позволяет повлиять на ценности и смыслы, значимые для человека, способствуют осознанию особенностей своего восприятия жизни, уточнить оценки событий, почувствовать нюансы своих эмоциональных переживаний посредством художественного текста. Особенно важно это для профессионалов, в том числе и для профессиональных психологов-консультантов. Через персонажа кинофильма профессиональный психолог способен раскрыть характерные особенности психических процессов, состояний и свойств отдельных людей или групп. Это помогает ему глубже анализировать проблемную ситуацию с реальным клиентом, взглянув на нее другими глазами, через призму вымышленного киногероя.

Кинотренинг – это форма работы, при которой участники обсуждают тему тренинга на основе художественного фильма, либо по ходу просмотра, то есть, прерывая просмотр и обсуждая фрагменты и ситуации, слушая комментарии ведущего, либо обсуждение организовывается после просмотра кинофильма. Для кинотренинга делается специальная подборка кинофильмов, анализируя которые можно провести параллели с практической деятельностью.

С нашей точки зрения, кинотренинг является эффективным видом тренинговой работы, так как:

- он многофункционален, что делает его универсальным средством психологической работы;
- затрагивает как эмоциональную, так и интеллектуальную сферу, что повышает его эффективность;
- снимает сложности, возникающие при проведении тренинга в постоянном коллективе, так как с точки зрения участников группы обсуждаются проблемы героев фильма, а не их собственные;
- при кинотренинге ярко проявляются личностные проблемы, что потом можно использовать в индивидуальной психотерапевтической работе

В ходе этой практики участникам группы предоставляется уникальная возможность:

- проработать личные проблемы, не вынося их на группу.

— научиться выбирать лучшее из современной культуры, чтобы черпать ресурсы для личного становления

— приобщиться к значениям символов визуального искусства;

— получить навыки интерпретации символов личного и коллективного бессознательного.

— понять, как образы, символы, фильмы, которые мы безотчетно выбираем, отражают актуальные проблемы нашей психики. Понять это – значит уже получить доступ к управлению событийным потоком своей жизни.

Для выявления возможностей кинотренинга в подготовке психологов-консультантов нами был проведен формирующий эксперимент. Было выдвинуто предположение, о том, что кинотренинг как одна из форм активного обучения способствует развитию эмпатии и рефлексивности у студентов факультета психологии 4-5 курсов.

В эксперименте приняли участие 76 испытуемых: 44 – студенты факультета психологии 4-5 курсов (экспериментальная группа – 22 чел.; контрольная группа – 22 чел.); 10 – профессиональные психологи-консультанты, занимающиеся консультированием. Возраст испытуемых: от 20 до 55 лет.

В качестве экспериментального материала испытуемым были предложены три кинофильма: «Скафандр и бабочка» (реж. Джулиан Шнабель), «Возвращение» (реж. Андрей Звягинцев), ; «Проект Александры» (реж. Рольф Де Хер). Данные фильмы были отобраны на основе экспертной оценки профессиональных психологов-консультантов.

Фильмы предлагались всем испытуемым для индивидуального просмотра, кроме экспериментальной группы студентов, для которых, в рамках исследования, был предложен формат кинотренинга. Контрольная группа студентов-психологов фильмы не просматривала и не принимала участие в кинотренинге.

В ходе экспериментального исследования было проведено 6 кинотренинговых групп, проходящих два раза в неделю, в которых приняли участие 22 студента-психолога 4-5 курсов. Для просмотра и последующего анализа участникам были предложены три художественных кинофильма, по жанру являющиеся психологической драмой.

Длительность кинотренинга составляла 3-3,5 часа, время проведения – с 18.30.

Длительность перерыва для отдыха испытуемым – 10 мин.

Исследование проводилось с февраля по май 2012 г.

В качестве методического инструментария были использованы методики А. В. Карпова и В. В. Пономаревой «Определение уровня развития рефлексивности» и методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей».

Результаты.

Развитие рефлексивности. Мы выявили, что уровень рефлексивности у испытуемых экспериментальной группы после воздействия кинотренинга по сумме баллов повысился приблизительно на 13,9%, по сравнению с результатами, полученными при первичном тестировании до участия в кинотренинге. Уровень рефлексивности в контрольной группе во вторичном замере по сумме баллов испытуемых повысился приблизительно на 0,1%, по сравнению с первичным замером. Различия между экспериментальной и контрольной группой после проведения кинотренинга достоверны на высоком уровне значимости при $p \leq 0,001$.

Таким образом, мы получили различия в показателях по параметру «рефлексивность» у студентов, принимавших участие в кинотренинге, до и после его проведения.

Мы можем предположить, что положительные сдвиги в показателях рефлексивности в экспериментальной группе студентов-психологов могут быть вызваны влиянием фильмов. Данные фильмы оказывают воздействие на студента и способствуют изменениям, проявляющимся на его познавательном уровне – расширение взгляда на мир, на себя, обнаружение других возможностей, возникающих через дискуссию о транслируемой авторами картины мира; на ценностном уровне, где происходит осмысление своих приоритетов, формулирование своих убеждений и установок, возникающих через анализ предлагаемых автором ситуаций и конфликтов, через отношение к герою и его поступкам. С нашей точки зрения, развитие рефлексивности студентов-психологов может оказывать механизм проекции, под воздействием которого участник кинотренинга осознанно или бессознательно переносит собственные состояния, а также конфликты на внешние объекты. Механизм «маски» также может иметь отношение к повышению уровня рефлексивности у экспериментальной группы, так как представляет собой возможность непрямого сопоставления художественно-символического содержания фильма с реалиями собственной жизни, возможность отстраненного наблюдения за самим собой, опосредованного ролью. Следовательно, через призму поведения главного героя участник кинотренинга может взглянуть на себя стороны, на свои поступки и действия, и не бояться обсудить это с группой в контексте киноперсонажа. Для этого в

процедуре видеообсуждения одним из этапов проведения тренинга с использованием видеоматериала является этап «рефлексии», в котором происходит анализ проведенного взаимодействия из позиции участника тренинга в категориях «там и тогда».

Развитие эмпатии. Мы выявили, что уровень эмпатии у экспериментальной группы после воздействия кинотренинга по сумме баллов испытуемых повысился приблизительно на 16,1%, по сравнению с результатами, полученными при первичном тестировании до участия в кинотренинге.

Используя непараметрический критерий U Манн-Уитни, получены достоверные различия на высоком уровне значимости по параметру «эмпатия» между контрольной и экспериментальной группой студентов-психологов после проведения кинотренинга: $U=80,50000$ при $p \leq 0,001$.

Используя параметрический критерий T-Вилкоксона мы получили достоверные различия на высоком уровне значимости по параметру «эмпатия» у экспериментальной группы студентов-психологов до и после кинотренинга: $T=0,00$ при $p \leq 0,001$.

Таким образом, мы получили различия в показателях по параметру «эмпатия» у студентов, принимавших участие в кинотренинге, до и после его воздействия. Было выявлено, что уровень эмпатии в экспериментальной группе после кинотренинга увеличился по пяти шкалам (рациональный канал эмпатии ~ на 7,6%, эмоциональный канал эмпатии ~ на 14,8%, установки, способствующие эмпатии ~ на 3,1%, проникающая способность в эмпатии ~ на 4%, идентификация в эмпатии ~ на 2%) и уменьшился по одной шкале (интуитивный канал эмпатии ~ на 3,3%).

Можно сделать вывод, что в экспериментальной группе произошли изменения, касающиеся спонтанного отношения к партнеру, направленности внимания на сущность другого человека. Значительно увеличились показатели по шкале эмоциональный канал эмпатии, которая характеризуют такие стороны эмпатии как способность входить в эмоциональный резонанс с собеседником, сопереживать, сочувствовать. Также произошли положительные изменения в показателях, отвечающих за эффективность эмпатии; способности создавать атмосферу открытости, доверительных отношений между партнерами; умения понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнера. Тенденция к регрессивному развитию в данной группе касается способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Ссылаясь в данном случае на теорию М. Маклюэна, который относит кино к «горячим средствам масс-медиа» полностью овладевающим зрительским восприятием и заставляющим зрителя полностью идентифицироваться с героями фильма, можно предположить, что на изменения в показателях уровня эмпатии по шкале «идентификация» в экспериментальной группе студентов повлияла возможность актуализировать в кинотренинге данную сторону восприятия, благодаря используемым упражнениям в рамках программы кинотренинга.

Эмпатия, по теории В. Ф. Асмуса, является первым фундаментальным механизмом личности, управляющим его художественным сознанием через восприятие произведения искусства как непосредственной реальности, которая вызывает сильную эмоциональную отзывчивость, сопереживание и соучастие зрителя.

Среди механизмов кинотренинга на изменения в показателях эмпатии оказывает механизм идентификации, который подразумевает неосознаваемое отождествление себя с другим субъектом, группой или образцом. Влияние данного механизма подтверждается также и статистическими данными по шкале «идентификация в эмпатии», показатели которой имеют значимые различия внутри экспериментальной группы после воздействия кинотренинга.

Результаты, полученные нами в ходе исследования, убедительно доказывают необходимость использования кинотренинга в подготовке психологов-консультантов.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ

В.В. Козлов (Ярославль)

Как известно, понятие интеграции (от лат. *integrum* — целое; лат. *integratio* — восстановление, восполнение) было введено в обиход европейской психологии Карлом Густавом Юнгом. Он понимал под интеграцией следующее:

- а) осознание конфликта между фрагментами сознания;
- б) принятие конфликтующих сторон как равных по значимости.

Мы когда-то считали, что смысл интеграции заключается в том, чтобы та область сознания, которая вытеснялась, подавлялась личностью, более не отвергалась. На уровне фрейдовской теории

интеграция означала принятие и осознание того материала психической реальности, который изгонялся из сферы Эго в бессознательное при помощи защитных механизмов (подавление, вытеснение).

J.C. Norcross и L.M. Grencavage [1990] выделяют ряд согласованных различий между эклектикой и интеграцией как теоретическими подходами. Если эклектика характеризуется как технический, дивергентный, предполагающий выбор из многих, применение того, что есть, собирание, отбор, применение частей, эмпиризм, суммирование частей, то интеграция является теоретическим, конвергентным, предполагающим комбинирование многих, смешение, синтез, объединение частей, большую теоретичность, нежели эмпиричность, получение большего, чем простая сумма составляющих частей, идеалистическим подходом [Woolfe R, Dryden W., 1996: с. 261].

A.A. Lazarus [1995], анализируя возможные опасности использования различных типов эклектики и интеграции, подчеркивает принципиальную невозможность как эклектики, так и интеграции несовместимых друг с другом теоретических подходов. Эта невозможность связана, прежде всего, с тем, что часто различные подходы строятся на диаметрально противоположных методологических основаниях, несовместимых позициях по отношению к ответам на основополагающие онтологические и эпистемологические, да и аксиологические вопросы. В общем смысле

Интегративная психотерапия по Петцольду (Petzold H.) направлен на интеграцию различных направлений и одновременно пытающийся подвести под психотерапевтическую деятельность научный фундамент. Этот метод называют также интегративной гештальт-терапией. Она развивается с середины 1960-х, связывает метод с конфликт-центрированным, глубинным подходом, включающим в себя упражнения и испытания определенных эмоций. Она расширяет принцип классической гештальт-терапии "здесь-и-сейчас" и одновременно временную перспективу, горизонты прошлого и будущего, учитывая при этом временной континуум, социальное и экологическое пространство в качестве контекста. Интегративная психотерапия позиционирует себя как подход восприятия человека как целого и предлагает соответствующую терапию. При этом она основывается на опыте современных исследований по психотерапии, которые доказывают, что большинство подходов в психотерапии имеют общие основополагающие, но различные факторы воздействия и что благодаря совмещению этих факторов можно избежать односторонней направленности психотерапии. Петцольд пытается объединить в интегративной терапии теорию и практику психоанализа,

гештальт-терапии, психодрамы, телесно-ориентированной психотерапии и когнитивно-поведенческой психотерапии. Не должно возникать случайной смеси упомянутых терапий (эkleктизм), а, напротив, следует стремиться к всеобъемлющему систематическому подходу.

Наше понимание, вне сомнения, уже отличается от юнгианского и более поздних наслоений.

На уровне теории и метода исследования, практики воздействия на личность и группы в 90-ые годы мы основали интегративную психологию, в основу которой так же возложили механизм интеграции, базовое стремление человека сохранить свою целостность. Стратегия интегративной психологии - постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Становление в интегративную позицию, которая по сущности является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии и ко множествам различных других ментальных конструкций о психической реальности, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология как реализацию принципа многомерности истины предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием. Мы не отрицаем достижений ни одной парадигмы, школы психологии и наше отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, любого представления об истине, которые в данный момент и в данной ситуации решает большее число проблем, заданных контекстом жизни.

Реализация принципа многомерности истины в интегративной психологии как способ и культура мышления осуществляется за счет соблюдения определённых правил научного существования:

- использование и интроекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;

- радикальный плюрализм и толерантность;

- стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;

- равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самоценности;

- конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых и у психологии есть возможность развития общества через внедрение новых представлений и ценностей.

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и убеждениях смыслы и методы.

С точки зрения жизни человека в среде, интеграция является процессуальной характеристикой функционирования личности, выражением ее экспансивной тенденции.

Чтобы жить и выжить, тем более доминировать и преуспевать, человек все время должен интегрировать энергию, информацию, новые знания, умения, навыки, новый жизненный опыт.

Интеграция является основой развития любой живой системы, тем более человека, встроенным в сложную систему механизмом, обеспечивающим развитие, эволюцию, адаптацию к новым условиям.

Интеграция является таким же системообразующим фактором, как целостность, структурность, открытость, динамичность системы.

На наш взгляд, способность к интеграции является таким же важным свойством, как активность и целеустремленность системы.

На уровне процессуальной характеристики личности интеграция является психологическим механизмом, обеспечивающим интроецирование нового интеллектуального, эмоционального, поведенческого опыта, основой развития, личностного роста и изменения. Этот механизм позволяет обеспечить процесс установления оптимальных связей между относительно самостоятельными конструктами личности между собой (материальными, социальными, духовными) и дальнейшее их превращение в единую, целостную

систему, в которой согласованы и взаимозависимы ее части на основе общих целей, мотивов, интересов.

На интрапсихическом уровне (уровень, вне сомнения, очень условный) интегративные способности человека являются чрезвычайно необходимыми, т.к. усилие по «восстановлению целостности» это усилие постоянное. Самосознание человека все время борется с деструктивностью внутри себя и в том числе, стремлением к саморазрушению и смерти. Человек все время преодолагает хаос и безразличие мира, все время преодолагает свою никчемность и бессмысленность бытия, сущностную пустотность своих целей и смыслов перед неотвратимостью болезни, старости, смерти и забвения...

Как на социально-психологическом, так и на внутриличностном уровнях функционирования интеграция основывается на принятии как принципиальной личностной установке, обеспечивает устойчивость и равновесие как личности, так и общественных отношений.

Именно интеграция обеспечивает успешную социализацию личности, которая преодолевает негативные последствия кризисных и стрессовых ситуаций.

Неполноценность человека и бесконечную никчемность существования невозможно было бы пережить, если бы не было способности к интеграции. Именно встроенный в само человеческое существование механизм интеграции сохраняет целостность его психической организации.

Способность к интеграции, вне сомнения, является ведущей в структуре других способностей, т.к. обеспечивает гомеостазис личности как системного образования и реализацию его системообразующих функций.

Самый важный качественный признак здоровой личности это стремление к интеграции, движению вперед, соединению и объединению, к росту и развитию.

Если на линейной стадии развития способность к интеграции является существенным для полноценного функционирования, то в кризисный период они являются необходимым условием выживания системы как целостности.

Мой тридцатилетний опыт практической работы показывает, что личностный кризис является всегда кризисом интегративных возможностей человека.

Если этих способностей и возможностей достаточно для разрешения многообразных жизненных ситуаций, то кризис невозможен.

Я видел множество людей, которые так и не пережили ни одного возрастного кризиса, с достоинством встретили старость и умерли без трагичности. Их интегративный потенциал сделал возможным высокую толерантность к кризисным явлениям.

«Нет в жизни события, которое достойно моей пролитой слезы» – такая идеология достойна, наверно, для подражания любому философу и человеку, избравшему духовный путь. Она маловероятна для обыденного человека.

Но я видел и другую крайность, когда сломанный ноготь становился причиной экзистенциальной трагедии.

Интеграция как системообразующий фактор личности, обеспечивающий ее целостность, гомеостазис, функциональную коммуникативную, поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, еще мало рассматривается в психологической науке. Мы предполагаем, это тема особых, отдельных перспективных исследований.

Интегративными психотехнологиями мы обозначаем систему воздействия на личность и сознание, которые способствуют большей их целостности, а также способствуют развитию интегративных способностей и ресурсов личности.

Понятие интеграции, к сожалению, мало разработано даже среди психологов трансперсонального направления (С.Гроф, Р. Ассаджиоли, К. Уилбер, А. Маслоу), которые вроде по предметной логике должны были более глубоко раскрыть эту категорию юнгианской психологии.

Таким образом, мы можем предложить следующие аспекты понимания интеграции:

1) Интеграция – системообразующий механизм процесса развития и изменения человека, способствующий благополучию на физическом, психическом и духовном уровнях;

2) Интеграция - необходимый базовый механизм превозможания и позитивной трансформации кризисных этапов человеческого развития.

3) Интегративный подход ориентирован на развитие личности и достижение эвристических, высших, потоковых состояний, ассоциированных с самореализацией и самоактуализацией личности.

4) Интегративная психология представляет целостную и непротиворечивую модель психической реальности, применимую на

практике для стратегического развития личности, проявления ее способностей и ресурсных возможностей в жизни.

5) Интеграция, как личностный и трансформационный процесс направлен на консолидизацию, объединению, снятию напряжения:

- между различными личностными подсистемами (Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное),

- категориальными и содержательными бинарностями (психическое – соматическое, сознательное – бессознательное);

- различными измерениями функционирования психического (персональное - интерперсональное – трансперсональное)

- способами реализации личности (когнитивное - эмоциональное – поведенческое)

- базовыми языками сознания (ощущения, эмоции и чувства, образы, символы, знаковые системы)

- нейропсихологической основы (правополушарная и левополушарная активность);

- основных отношений человека («так» – «не так» – «так тоже», принятие – отвержение - смирение);

- временного континуума (прошлое – настоящее – будущее)

Возможно выделение других аспектов интеграции, но выделенных уже достаточно, что интеграция является основным механизмом гармонизации человека во всех измерениях его бытия, обеспечивающим субъективное благополучие человека.

6) Интегративный подход предполагает творческий синтез известной палитры методов работы, разработанные не только в прикладном русле базовых парадигм психологии, но и направленных на определенные аспекты функционирования личности (телесно-ориентированная терапия, арт-терапия символ-драма, практики трансперсонального подхода и др.)

7) Интегративные психотехнологии при работе с клиентами строятся не только в пространстве «здесь и сейчас», но и в интерфейсе пространств персонального, интерперсонального и трансперсонального характера. Психотехническое пространство является сущностным событием в мире, метафорическим пространством, интегрирующим одновременно внешнюю и внутреннюю реальности, прошлое, настоящее и будущее, включенность в мир и дистанцированность от него

8) Многомерное и полимодальное пространство интеграции позволяет интенсифицировать естественный процесс развития кризисных состояний, открывая возможность моделировать,

активировать, интенсифицировать, проживать интегративный цикл в позитивном ключе самоисследования, нового необычного опыта, заинтересованности, что способствует формированию целесообразной активности субъекта, предупреждая негативную дезинтеграцию, создавая стойкий ресурс для развития и целостности.

9) Развитие интегративных способностей и их практическое применение является стратегической задачей при взаимодействии с кризисными явлениями личности.

Под интегративными психотехнологиями (“психе” - душа, “технос” - умение, навык, мастерство, “логос” – понятие, учение) нами понимается совокупность концепций, методов, умений, навыков для достижения большей целостности и непротиворечивости личности, сознания, поведения и деятельности, развивающие интегративные способности личности.

Интенсивные интегративные психотехнологии были основаны автором статьи в начале 90-х годов. Само формирование направления в России было обусловлено теми проблемами, которые возникли перед социумом и личностью.

Высокая адаптивность интенсивных интегративных психотехнологий (ИИПТ) обеспечивается следующими факторами:

- огромной предысторией использования (40 тысячелетий) методов и техник трансформации и интеграции личности;
- тесной связью с эмпирическими техниками самоинтеграции, которые используются людьми в обыденной жизни без теоретического осмысления;
- высокой мерой научности.

В ИИПТ существует огромное концептуальное поле, а также выверенные психофизиологические, социально-психологические, психологические исследования внутри картезианской парадигмы науки, что отвечает принципу научности. Теории и концепции ИИПТ обладают огромным разнообразием подходов (юнгианский глубинный анализ, психосинтез Р.Ассаджиоли, расширенная карта бессознательного Станислава Грофа, спектр сознания К. Уилбера, интегративная психология В. Козлова, кластерная теория интеграции М. Щербакова, психосемантическая теория В. Петренко, информационная теория И. Пригожина и др.).

Теоретический пласт ИИПТ – интегративная психология - обладает следующими качествами:

- высокий динамизм;
- открытость;

- губчатость;
- тесная связь с практикой.

Теоретические представления при всем многообразии подходов и направлений имеют ряд общих свойств:

- нелинейность и многомерность пространства, времени и человеческого сознания;
- голографическая, холономная интерпретация психики;
- расширенные карты психической реальности;
- технологическое разрешение проблем с опорой на эмпирические практики;
- холистическая ориентированность трансформации.

Интегративная психология имеет следующие истоки:

- теософические (даосизм, буддизм, чань-буддизм, изотерические направления мировых религий, философский мистицизм);
- холономная парадигма науки, сформированная в атомной физике и теории систем (теория относительности А. Эйнштейна, исследования Дэвида Бома и Карла Прибрама - голографическая модель мозга, теория шнура Джеффри Чью, теория диссипативных структур И. Пригожина).
- психолого-философские теории трансперсональной ориентации (Ст.Гроф, К.Уилбер, Ч.Тарт, Р.Дасс, Т.Маккена, В.В.Козлов, М.Щербаков и др.)
- личностно-ориентированные психологические теории (У.Джеймс, З.Фрейд, В.Райх, О.Ранк, К.Г.Юнг, К.Роджерс, А.Маслоу, Ф. С. Пёрлз и др.).

Психотехнологии интегративной психологии мы можем рассматривать на следующих уровнях:

- работа с телом (шаманские психотехники, ориентированные на тело; телесно-ориентированные психотехники, направленные на расширение осознания тела и телесности; фокусированная работа с телом в стилях: массаж (китайские, японские, европейские техники); райхианские техники; рольфинг; различные статические позы; хатха-йога, динамические медитации; ци-гун; тайцзыцюань; телесные медитативные практики; синтетический массаж; сегментарный массаж; биоэнергетика Боаделла; суфийские техники балансировки энергии; трансовые танцы; ритуальные практики; холистический палсинг; система рейки; випассана; пранаяма и др.).

- индивидуально-психологический уровень (транзактный анализ; психосинтез; юнгианский анализ; суггестивные техники; аутоотренинг;

тренинги релаксации; техники переформулировки; игротехники; ребефинг; вайвейшн; холотропное дыхание; свободное дыхание; ДМД; регрессия возраста; различные дыхательные техники погружения; направленная визуализация; биографический метод; медитация; работа со снами; мандалотехника; терапия искусством (боди-арт, медитативная живопись и др.).

- социально-психологический уровень (коммуникативные тренинги; тренинги сензитивности; тренинги встреч; социально-психологические тренинги, психодраматическое обыгрывание; ролевые игры; гештальт-терапия; ритуальные игротехники; обряды; групповые песнопения; групповые ритуальные взаимодействия; технологии групповой динамики).

- психодуховный аспект (буддистские и даосские техники самоисследования; психотехники эзотерического христианства, суфизма, трансцендентальные медитации; дзогчен; психотехники дзен; глубинный опыт различных сессий из психоделических погружений и погружений в расширенное состояние сознания; молитвенные практики; практики аскезы; депривационные практики; направленные визуализации и идентификации; различные инициации).

Интенсивные интегративные психотехнологии, как правило, используют различные уровни измененного состояния сознания и для этого имеется колоссальный инструментарий по изменению состояний сознания.

Мы уверены, что в такой глобальной системе, каковой является психика человека, всегда есть огромный ресурс для самоисцеления, трансформации, роста, интеграции. Главное - позволить “заработать” внутренней мудрости, высвободить от искажающих стекол Эго внутренний радар, безупречно находящий актуальную проблему для психики, точно находящий эффективный способ разрешения и интеграции любой травмирующей ситуации.

ОБЩЕСТВО И КУЛЬТУРА СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В.В. Козлов (Ярославль), Л.С. Кулжабаева (Астана)

Каждая эпоха имела свой морально-нравственный уклад, свою специфику отношений внутри семьи. В социально-психологической литературе существуют различные подходы к анализу типов семьи. Так, например, Э.Арутюнянц выделяет три варианта семьи:

традиционная, детоцентрическая и супружеская (демократическая) [1]. В каждой из них существуют свои этнокультурные особенности семейно-брачных отношений.

В традиционной семье воспитывается уважение к авторитету старших: педагогическое воздействие осуществляется сверху-вниз. Основным требованием является подчинение. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписаться в «вертикально организованную» общественную структуру. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей. Они неинициативны, негибки в общении, действуют, исходя из представления о должном.

Детоцентрическая семья – семья, в которой реально психологически доминирует ребенок с его потребностями, капризами. В детоцентрической семье главной задачей родителей считается обеспечение «счастья ребенка». Семья существует только для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу вверх. В результате у ребенка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Очень велик риск ребенка из такой семьи к дезадаптации.

Супружеская (демократическая) семья основывается на взаимном доверии, принятии и автономности членов. Воспитательное воздействие – «горизонтальное», диалог равных – родителей и ребенка. В семейной жизни всегда учитываются интересы ребенка, причем, чем старше ребенок, тем больше его интересы учитываются. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности. Вместе с тем, у этих детей возможно отсутствие навыка подчинения социальным требованиям.

Американский этнолог Л. Морган рассматривал культуру семейных отношений через два основных типа социальной организации – родовое (свойственное первобытному обществу) и классовое (политическое). По его мнению, «идея семьи» эволюционировала, проходя ряд последовательных стадий, причем моногамия была последней формой в этом ряду. Здесь в брак вступает отдельная пара и на всю жизнь. По утверждению Л. Моргана, именно этому типу семьи суждено прогрессивно эволюционировать и дальше, пока не будут признаны культура равноправия полов и брачных отношений [2].

Современная действительность подтверждает актуальность проблемы культуры семейно-брачных отношений. Так, в Республике

Казахстан, по словам директора Института парламентаризма партии "Нур Отан" Болат Байкадамова, с 1999 по 2010 год зарегистрировано 2 420 тысяч браков. При этом за этот же период число разводов составило более 733 тысяч, т.е. каждый третий брак в республике заканчивается разводом. Согласно данным последней переписи населения, процент не состоящих в браке казахстанских мужчин и женщин составляет 42,9 и 47,8 соответственно. Следовательно, по мнению Б.Байкадамова, необходимо активизировать процесс и на всех уровнях проводить широкомасштабную информационную пропаганду о значимости института семьи в жизни отдельного гражданина и государства в целом, с использованием технологичных средств массовой информации.

На наш взгляд, особое внимание следует обращать на процесс формирования и развития новой семьи. Оказание жилищной, правовой, юридической помощи молодым семьям является основной, но не единственной поддержкой со стороны государства и общества. Важно научить молодых умению реализовать инновационную функцию, функцию социализации детей, культуры взаимоотношений.

В Конституции Республики Казахстан предусматриваются равные права мужчин и женщин во всех сферах жизни и деятельности. Правительством Республики Казахстан утверждена Программа «Доступное жилье -2020», разработанная по поручению Президента Нурсултана Назарбаева. Молодые семьи смогут позволить себе купить квартиру - государство обеспечит казахстанских молодоженов квартирами в аренду с дальнейшим выкупом. Действует Национальная комиссия по делам семьи и гендерной политике при Президенте Республики Казахстан, утверждена национальная Стратегия гендерного равенства на 2006-2016 гг.

Органы юстиции заинтересованы в укреплении института семьи и семейно-брачных отношений, повышения престижа семьи, пропаганде ценностей брака и семьи. Так, например, осуществляется проведение консультаций при загсах для молодых семей – "Счастливая пара" с участием представителей управления здравоохранения, ГЦВП, банковских структур. Кроме того, работниками органов загс проводится работа по возрождению лучших семейных традиций именнаяречения, праздников "Тұсау кесу", "Азан шақыру", "Неке қию", "Бет ашар", "Бесікке салу", праздников семьи и других. Ритуалы проводятся по желанию граждан на государственном и русском языках.

Культура семьи – это воспитание, образование, развитие морали, этики и нравственности в рамках малой социально-психологической группы, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью,

нравственной ответственностью. Ослабление культурно-эмоциональных связей сопровождается ростом числа разводов, дети лишаются полноценного родительского воспитания, что, конечно же, ведет к возникновению новых социально-культурных проблем в обществе.

Зачастую люди, являясь профессионалами во многих сферах деятельности, в вопросе построения семьи оказываются неграмотными. В Казахстане немногие семейные пары приходят к психологу, чтобы спасти семью от развода, наладить взаимоотношения между учителем и учеником, поставить точку в конфликте отцов и детей. Семейный психолог - своего рода переводчик между когда-то близкими людьми, которые зачастую не слышат друг друга и у которых «своя правда». Генеральный директор института семейного воспитания, который создан при поддержке Министерства образования и науки, Софья Евдокимова считает, что внутри семьи много проблем, но решает их каждая ячейка общества в силу своего воспитания и образования по-разному. Она уверена, если проблема назрела, нужно искать помощь у «третейского судьи», в роли которого выступит семейный психолог [3]. Если семья создана на основе любви и если в ней воспитываются дети, то нужно сделать все, чтобы ее сохранить в любом случае.

Таким образом, в современном обществе происходит смена социально-ориентированных приоритетов, вследствие чего постепенно разрушаются традиционные культурные связи семейно-брачных отношений. Поэтому, государственным и общественным институтам в реализации семейной и молодежной политики важно учитывать не только материальные и финансовые механизмы, но и культурно-эмоциональную, психологическую составляющую формирования и развития личности.

ТЕМНАЯ СТОРОНА ТВОРЧЕСТВА **В.В. Козлов (Ярославль), Н.Г. Санникова (Астана)**

Употребляя термин «творчество», мы подразумеваем что-то новое, необычное, удивительное, приносящее радость. Действительно, множество определений творчества соответствуют этому представлению. Основатели современной науки Фрэнсис Бэкон (1627)

и Рене Декарт (1644) рассматривали научное творчество как использование сил природы для улучшения условий человеческого существования [5]. В период становления психологии творчества оно рассматривалось как принцип природы, как универсальная выгодная сила, благоприятствующая росту и реконструкции всех органических систем. Выдающийся русский психолог Я.А.Пономарев называл творчество взаимодействием, ведущим к развитию [6]. Русский философ Н. А. Бердяев (1989) считал творчество единственным видом деятельности, которая делает человека человеком [3]. Ницше (1947) утверждал, что творчество включает «обожествление существования» и стоит над всеми моральными убеждениями. Таким образом, многообразие понимания термина «творчество» приводит к тому, что «...не существует единственно правильного объяснения сущности творческого процесса» [4].

Творчество связывалось в основном с позитивными личностными свойствами, такими как гибкость, открытость, храбрость, и многие психологи считают, что оно благоприятствует психическому развитию человека и его совершенствованию, обладает терапевтическим воздействием на людей, страдающих психическими заболеваниями и заключенных в тюрьму. Однако мы часто бываем настолько очарованы результатами творчества в различных областях знаний и искусства, что отождествляем их с самой творческой личностью, наделяя ее только высокими духовными качествами и моральными принципами, в результате чего обратная, темная сторона этого процесса остается за гранью нашего восприятия. В.В.Козлов в своей книге «Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души» отмечает по этому поводу: «Анализ только позитивных сторон творчества приводит к идеализации этого процесса». К счастью или к сожалению, многие из нас даже не знают в каких муках рождается очередное творение и как сам творец приходит к воплощению своей идеи, какие состояния сознания позволяют ему создавать шедевры. Gabora и Holmes предполагают, что творческие художники, например, могут погружаться глубоко в подсознательные процессы и извлекать оттуда материал, который волнует людей нетворческих и которые боятся встречи с ним [7]. В своей книге «Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души» В.В.Козлов отмечает, что «...шаг к творчеству иногда связан с табуированными переживаниями». Творческий процесс способствует формированию уникальной личной идентичности, однако иногда может пересечь линию нормы и стать патологическим, приводя к дезадаптивному неврозу, антиобщественному поведению или преступлению. Averill and Nunley,

исследуя природу связи между творческим потенциалом и неврозом, пришли к выводу, что невроз - творческий потенциал, развившийся не так, как надо, воплощение его темной стороны [7]. В глубокой древности творческих людей вообще относили к безумцам, Платон считал творчество - "бредом, даруемым нам богами". По мнению Френсиса Гальтона, гениальность - отклонение от нормы, как безумие, только в другую сторону. Большая часть усилий в доказательстве тезиса "гениальность - это дегенеративный психоз" принадлежит итальянскому невропатологу Ч.Ломброзо, в своей книге "Гений и помешательство" он пытался доказать, что гениальность и невроз, в сущности, совпадают [2]. Действительно, существует множество исторических примеров, когда у людей искусства встречались различные психические патологии (ипохондрия у Н.В.Гоголя, склонность к невротическим реакциям у В.Маяковского, циклотимия у Н.Некрасова, эпилептоидные изменения личности у Ф.М.Достоевского и др.). Однако, простая линейная причинная связь, согласно которой психическое заболевание сделало бы человека творческим или творческий потенциал делает человека психически больным, отсутствует.

Творчество всегда против толпы, так как развитие индивидуальности требует установления отличий от общей массы людей. «Творящий роет себе яму социальной неприязни» [4]. Согласно Барон (1963) и Moustakis (1977), весьма часто для самоактуализации необходимо соответствие сопротивления постоянному давлению окружающего общества, Burkhardt (1985) утверждал, что творческий человек должен бороться против патологического желания общественного сходства, Sternberg и Lubart (1995) назвали эту борьбу "вызовом толпе"[7]. Поэтому в социально-психологическом аспекте творческие люди всегда выделяются из общей массы людей своими внешними и поведенческими характеристиками либо личностными качествами. Непонимание и непринятие толпой ведет к мраку одиночества, который для творца в прямом и переносном смысле слова становится воплощением темной стороны его творчества. «Нет ничего страшнее для демиурга, чем одиночество во мраке непонимания» [4]. Другой гранью темной стороны творчества является потеря возможности творить в силу разных причин, В.В.Козлов отмечает, что «тоска по творчеству загоняет человека в уязвимое психоэмоциональное состояние», отсюда возникает особый духовный кризис с порой разрушительными для самой личности последствиями.

Таким образом, в любом творчестве есть обратная, темная сторона, и, может быть, открыв ее для себя, мы сможем по-новому, с большим

признанием и уважением взглянуть на безмолвные шедевры великих создателей и понять то, какой глубокий духовный смысл заложен в них.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭЛИТА – ОБЩИЕ ПОДХОДЫ **В.В. Козлов (Ярославль), Б.С. Смагулов (Астана)**

Процессы политической социализации и политического участия выдвигают не только отдельных лидеров. В совокупности, они формируют целый слой политически активных людей, который со временем, так или иначе, становится лидирующим (правлящим, руководящим) для данного общества. Такой слой обычно именуется элитой или «правлящим», «руководящим», «рулящим классом» (от английского «ruling class»).

Понятие «правлящий класс» впервые было введено югославским исследователем М. Джиласом для обозначения бюрократической номенклатуры советского общества сталинского образца. С XIX века применяется к высшим социальным группам в системе социальной иерархии. В социально-политических науках термин получил распространение в XX веке.

«Элита» — центральное понятие так называемых элитарных теорий общественно-политического развития, считающих, что любая социальная структура включает высший, привилегированный слой или слои, осуществляющие функции управления, развития науки и культуры (творческие функции), и остальную массу населения, выполняющую нетворческие, репродуктивные функции.

Предтечами современных теорий элит были Платон, Т. Карлейль, Ф. Ницше и др.

В качестве относительно целостной системы взглядов, теории элиты были сформулированы в начале XX века такими авторами как В. Парето, Г. Моска, Р. Михельс и др.

Общая суть теорий элит заключалась в том, что они пытались свести все политические процессы к взаимодействию элит. Тогда понятие элиты становилось самодостаточным, и подменяло все прочие (типа классов, групп и т. д.). Как верно писали американские исследователи: «Если «Манифест коммунистической партии» провозглашает, что история всех до сих пор существовавших обществ была историей борьбы классов, то кредо элитаристов заключается в том, что история до сих пор существовавших обществ была историей борьбы элит» [1].

Определения элиты в разных концепциях достаточно неоднозначны. В. Парето называл элитой людей, получивших «наивысший индекс» в сфере своей деятельности. Г. Моска считал элитой наиболее активных в политическом отношении людей, ориентированных на власть — «организованное меньшинство общества». Х. Ортега-и-Гассет подразумевал под элитой людей, пользующихся в обществе наибольшим престижем, статусом, богатством, а также обладающих интеллектуальным или моральным превосходством над массой, «наивысшим чувством ответственности» [2]. А. Этциони имел в виду людей, обладающих «позициями власти». Т. Дай называл элитой лиц, обладающих формальной властью в организациях и политических институтах, чем и определяющих социальную жизнь. Л. Фройнд — «боговдохновенных личностей», обладающих харизмой. А. Тойнби — «творческое меньшинство» общества, в противоположность «нетворческому большинству», то есть сравнительно небольшие группы, состоящие из лиц, занимающих ведущее положение в политической, экономической, культурной жизни общества. Соответственно, он подразделял политическую, экономическую, культурную и др. элиты.

Наиболее психологичным представляется понимание политической элиты, предложенное Дж. Хигли. С его точки зрения, главное заключается не в постах и должностях, занимаемых людьми, относимыми к элите. Ее сущность — возможность влиять на принятие политических решений, даже не занимая таких формальных постов, и критиковать правящий режим, не слишком рискуя при этом быть репрессированными. То есть, это неформальный слой членов общества, обладающих таким авторитетом, который вынуждает власти считаться с их мнением даже тогда, когда это мнение противоречит позициям властей. В этом смысле, элита — не то же самое, что «рулящий класс». В последний попадают, выдвигаясь на те или иные посты, занимая некоторые формальные позиции, прежде всего, в бюрократической иерархии. В элиту же попадают на основании личных достоинств, неформальных связей и лидерских качеств, проявляющихся в социально-политически значимых сферах. Образно говоря, «правящий класс» — это иерархия «кресел», тогда как элита — это собрание имен.

В значительной степени, принадлежность к элите определяется не столько общественным признанием, сколько основанным на таком признании личном самоощущении входящих в элиту людей. Это своего рода «кадровый резерв» политических лидеров для общества (или, иногда, ее еще именуют «политическим отстойником», что в принципе означает почти одно и то же). Формально, элите противостоит

«контрэлита» (лидеры оппозиционных движений), хотя психологически между ними существует немало общего, что периодически может порождать миграционные процессы, когда те или иные персоны перемещаются из элиты в контрэлиту и наоборот.

Представителей элиты в таком понимании характеризует высокий уровень личной политической культуры, глобальность восприятия и оценок происходящего, способность к быстрому и глубокому осмыслению, включая предвидение последствий, динамизм политического поведения, а также развитое чувство ответственности за происходящее в социально-политической сфере. Как правило, элита подчеркнута «личностна» и не «индивидуалистична», ей свойственен корпоративный дух, хотя, одновременно, присущи и достаточно выраженные, а подчас просто жесткие межличностные конкурентные отношения. Каждый отдельный представитель элиты — реальный или потенциальный лидер, однако всех их соединяет понимание того, что собственный лидерский потенциал можно реализовать только при общем сохранении определенных «правил игры» и, главное, существующей социально-политической системы в целом. Элита — это, в определенной степени, неформальный коллективный лидер общества и его политического строя.

Политическая элита, вне сомнения люди особые и мыслящие масштабно. Л.В. Милбрайт писал, что это люди, особенно хорошо подготовленные для того, чтобы управлять окружающими. Они чувствуют свою компетентность, знают себя и доверяют своим знаниям и способностям, их «я» достаточно сильно, чтобы выдерживать удары, они не отягощены грузом сомнений и внутренних конфликтов, умеют контролировать свои импульсы, они сообразительны, общительны, склонны проявлять свою индивидуальность, ответственны. Хотя у них может появиться желание доминировать над другими и манипулировать ими, но такие склонности не проявляются у них сильнее, чем у людей, выступающих в других ролях. Гладиаторы способны добиться славы в политической борьбе и достаточно уверены в себе, чтобы выдерживать хитросплетения партийной политики. Политическая жизнь далеко не гостеприимное место для индивидов, неуверенных в себе, робких и замкнутых, для людей, не обладающих сильной верой в свои возможности успешно справляться с собственным окружением.

Элита образование, операционально не фиксируемое и в основном ни качественно и ни количественно, ни в персональном и ни в групповом аспектах не дифференцируемое. Это, в значительной мере, виртуальная группа. Тем не менее, по косвенным проявлениям элиты

подразделяются на консолидированные и неконсолидированные, ответственные и безответственные, эгоистичные и неэгоистичные. Политическая психология элит, в значительной мере, определяет политическую психологию всего общества, однако, безусловно, не подменяет ее полностью. Всякий политический строй пытается формировать собственную элиту, необходимую ему для более эффективного осуществления власти. Однако подчеркнем: политическая элита не является ситуационным образованием. Это совокупное порождение всех рассмотренных выше процессов политической социализации и политического участия.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ Е.В. Конева, В.Н. Степанов (Ярославль)

Видеоматериалы в настоящее время достаточно часто становятся предметом психологического, лингвистического и психолингвистического экспертного исследования. В связи с необходимостью противодействия экстремизму и обсуждением в настоящее время законопроекта о "черных списках" Интернет-сайтов с запрещенной в РФ информацией² это направление деятельности экспертов становится тем более актуальным.

Перед судебными экспертами в случае анализа видеоматериалов ставятся вопросы, аналогичные тем, которые фигурируют в экспертизе в случае анализа текстов, в частности, подобные следующим. Содержатся ли в представленном материале признаки возбуждения ненависти либо вражды, а также унижения достоинства человека либо группы лиц по признакам расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, принадлежности к какой-либо социальной группе? Если да, то к какой конкретно группе лиц указанные высказывания направлены? Содержатся ли в представленном на экспертизу материале призывы к осуществлению экстремистской деятельности, обоснование или оправдание необходимости осуществления такой деятельности?

² На момент написания статьи законопроект обсужден Госдумой РФ в третьем чтении.

Однако, в отличие от вербального текста, видеоматериалы, как поликодовые (полисемиотические) по своей природе, обладают более широким диапазоном средств воздействия на потребителя, поскольку содержат, помимо вербального (лингвистического), развернутый спектр других компонентов (невербальных и экстралингвистических). Это обуславливает наличие исследовательской проблемы – определение единиц психолингвистического анализа видеоматериалов. К видеоматериалам, которые могут стать предметом психолингвистической экспертизы, относятся художественные, документальные и анимационные фильмы, а также «видеоролики» и любительские видеозаписи, как выраженного рекламного или пропагандистского, так и неопределенного назначения, в том числе и распространяющиеся в сети Интернет.

С точки зрения формы подачи информации видеоматериалы можно разделить как минимум на два вида: фильмы и ролики, в которых некое лицо дает характеристику той или иной социальной группы; видеоматериалы, в которых присутствуют: 1) характеристика той или иной социальной группы или ее представителей, выраженная вербально; 2) иконическое изображение представителей той или иной группы. Единицы психолингвистического анализа в отношении этих двух групп частично совпадают и в то же время имеют специфические для каждой формы элементы.

Можно предположить, что в первой форме количество единиц анализа невелико: в основном это высказывания, анализ которых аналогичен анализу высказываний в письменных текстах, а также экстралингвистические и невербальные проявления выступающего – интонация, смысловое ударение, мимика и жесты. Невербальные средств общения, так же, как и речь, могут отражать три основных типа враждебных эмоций, направленных на предмет высказывания: гнев, отвращение и презрение.

Во второй из указанных видеоформ негативное отношение потребителей к той или иной социальной группе возникает путем формирования эмоций, которые вызываются с помощью специально подобранных элементов видеоряда. Он может усилить смысловую наполненность текста или придать ему определенную эмоциональную окраску. К элементам психолингвистического анализа в данном случае могут относиться признаки, приписываемые объекту:

- оформление внешности героев игрового, документального или анимационного фильма (в частности, наличие или отсутствие во внешних характеристиках традиционно негативно воспринимаемых

особенностей, например, оскаленные зубы, взлохмаченные волосы, неопрятность одежды, деформированные конечности и т.д.);

- сюжетная линия, отображающая социально неодобряемые нравственно-этические характеристики героев;
- негативно воспринимаемые особенности поведения: физическая агрессия, направленная на субъекта или объект; употребление спиртных напитков; использование нецензурных выражений;
- неречевые (или незнаменательные) голосовые звуки (или: сигналы): рычание, визг;
- эмоционально негативные свето- и цветовые эффекты, сопровождающие сюжет;
- эмоционально негативное музыкальное сопровождение.

В ряде случаев смысловой контекст или эмоциональная окраска видеоряда может выступать как диссонанс смыслу текста (например, видеоролик «Грузины поют»). Эта неопределенность допускает множественную трактовку видеоматериала, требуя тем самым его тщательного анализа, осуществляемого экспертами обеих специальностей. Аналогичная ситуация возникает, когда название видеоматериала диссонирует с его содержанием (например, видеоролик «Русский – значит трезвый»).

Само по себе выделение единиц психолингвистического анализа не решает многочисленных методологических проблем психолого-лингвистического исследования видеоматериалов. Процедура пропозитивного содержания текста в настоящее время является достаточно хорошо отработанной и формализованной. Он основан, в частности, на закреплённой за определенными словами эмоционально-экспрессивной (стилистической) окраске. Соответствующая связь для невербальных компонентов видеоряда не является общепризнанной, хотя на эмпирическом уровне не вызывает сомнения. Поэтому назрела необходимость изучения и научного анализа механизмов, сравнительной эффективности, условий воздействия на потребителя выразительных средств, используемых в видеоматериалах.

При наличии в настоящее время более или менее отработанной процедуры лингвистического анализа текстов (устных, письменных или сопровождающих видеоряд) в отношении нее существует множество недостаточно рассмотренных вопросов. Так, практически не описаны методология и формы взаимодействия в ходе проведения психолого-лингвистической экспертизы специалистов разных профилей: психологов и лингвистов. На практике участие в экспертном исследовании одного из экспертов (обычно психолога) оказывается в

той или иной степени формальным. В лучшем случае заключение психолого-лингвистической экспертизы представляет собой механическое соединение двух самостоятельных частей, одна из которых подготовлена психологом, другая – филологом. (Мы оставляем за рамками данной статьи еще одну экспертизу – фоноскопическую, в результате которой эксперт-фоноскопист расшифровывает звучащий текст и предоставляет экспертам – лингвисту и психологу – скрипт вербального ряда, без которого трудно избежать потери информации.)

Проблема взаимодействия специалистов разной профессиональной принадлежности не уникальна для судебной психолого-лингвистической экспертизы. В определенной степени она актуальна для любого комплексного исследования. Однако комплексность применительно к анализу кино- и видеопродукции приобретает особое значение, так как эффект влияния на потребителя достигается в видеоматериалах путем совокупного воздействия собственно текста и невербальных элементов.

В качестве одной из методологических базисных точек в работе экспертов, выполняющих экспертное психолингвистическое исследование, могут стать два понятия, близких по содержанию, но относящихся к разным областям знаний. Это манипуляция как психологический феномен и провоцирование как речевой феномен в лингвистике. В качестве хрестоматийного определения манипуляции можно рассматривать дефиницию, предложенную Е.Л. Доценко: «это вид психологического воздействия, при котором мастерство манипулятора используется для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [1, с. 60]. Основным эффектом провоцирования является «уподобление внутреннего состояния потребителя информации состоянию говорящего и создание вследствие этого благоприятной психологической основы для корректирования и регулирования психического состояния провоцируемого» [2, с. 4]. В такой трактовке понятия манипуляции и провоцирования очень близки по своей содержательной наполненности. Лингвистическое же определение провоцирования подчеркивает в нем другую сторону: «провоцирование в речи – это такое символическое речевое представление демонстрируемого говорящим внутреннего состояния, которое учитывает коммуникативные ожидания партнера по общению и превышает их, предоставляет в силу своей сложной смысловой структуры и реализации стратегий непрямой коммуникации в рамках

одной конструкции множественный выбор часто радикально противоположных интерпретаций» [2, с. 10]. Таким образом, провоцирование как феномен можно рассматривать в качестве одного из лингвистических механизмов манипуляции. Анализ в ходе психолингвистической экспертизы конкретных вариаций этого механизма сделает более доказательным вывод экспертов о наличии признаков манипуляции в речевом компоненте представленного на экспертизу видеоматериала, которые обычно являются неотъемлемой частью совокупного комплекса манипулятивного воздействия.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АЗАРТНОЙ ИГРЫ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ В КАЧЕСТВЕ АДДИКТИВНЫХ АГЕНТОВ

В.В. Козлов (Ярославль), Хандогина О. В. (Новосибирск)

Зависимость от компьютерных игр часто относят к разряду игровых аддикций, бездумно реагируя на слово «игры». В самом деле, разница на первый взгляд незначительная – азартные игры могут быть и на компьютере, компьютерные игры вызывают азарт, в словосочетании одинаковое главное слово. К несчастью, в эту ловушку попадают даже известные российские ученые, такие, как Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, В.В. Козлов, не говоря уж о менее опытных, но более эмоционально настроенных фигурах. Исследователей извиняет лишь то, что большинство делает выводы на основании данных о компьютерных играх пятнадцати-двадцатилетней давности, а многие до сих пор не представляют себе, что это такое. Например, Ю. Юткина, использует в своей классификации такие понятия, как игры с видом «из глаз» «своего» компьютерного героя и игры на быстроту реакции (хотя обычно использовался термин «скорость реакции»), что однозначно позволяет датировать ее представления о предмете серединой девяностых, хотя написано исследование на десять лет позже.

В то же время, с изученностью гэмблинга, а главное, с доступностью азартных игр в нашей стране дело обстоит куда лучше. Каждый исследователь хотя бы раз в детстве играл в карты на интерес (в крайнем случае, на фантики или на желания), так что примерно представляет себе аддиктивный агент. Хотя и с азартными играми в

последние несколько лет произошли перемены, которые исследователям еще только предстоит оценить.

Итак, мы смело проводим черту между двумя этими видами зависимости, но на основании чего? Ведь принципиальное течение и той, и другой аддикции примерно одинаковое (впрочем, Короленко Ц.П. и Дмитриева Н.В. выделяют общую модель развития аддикций). Более того, захваченность процессом общая и для гейминга, и для гэмблинга. Разница в возрасте и социальном положении у геймеров и гэмблеров, несомненно, не является причиной для подобного разделения – хотя никому из встречавшихся нам исследователей подобное различие даже не пришло в голову рассмотреть. На наш взгляд, разница именно в аддиктивном агенте. Согласно уже упоминавшейся модели развития аддикций особенности каждого вида зависимости есть вариации, обусловленные своеобразием аддиктивного агента. Таким образом, компьютерные игры и азартные игры принципиально разные агенты, а не виды одного и того же, как, например, коньяк и пиво.

Рассмотрим различия гэмблинга и гейминга подробнее.

Главный миф азартных игр – крупный выигрыш. Непременным условием игры является приобретение материальной ценности, стремление к наживе, обогащению. Гэмблер может не начинать игру, руководствуясь идеей крупного выигрыша, но продолжает ее он, желая поправить пошатнувшееся финансовое благополучие (что также является диагностическим критерием). Можно, конечно, играть и на интерес, но ни один игрок не станет паталогическим гэмблером, ничего не выигрывая. Равно как ни один гэмблер не согласится играть в казино ради самого процесса. В гейминге, напротив, игра *никогда* не приносит материальной выгоды. Только затраты. Это принципиальный момент, и геймер, играя в компьютерные игры, точно знает, что его материальное положение точно не улучшится. Ему предстоят траты на приобретение техники, на приобретение копий игр и всевозможных дополнений к ним, на оплату интернета и электричества. Если геймер – ребенок или подросток, материальные аспекты его не заботят вовсе.

Для гэмблеров характерна вера в удачу. Удача – это случайность, которую невозможно предсказать, но можно повысить свою привлекательность для нее, поэтому среди игроков так распространены всевозможные суеверия, приметы и ритуалы. Чем больше выигрыш, тем реже он выпадает, тем более удачливым считается игрок. В любом случае, гэмблер надеется на расположение всемогущей внешней силы, которой подвластно все, но которая неподвластна никому. В компьютерных играх значение удачи сведено к минимуму, само с

игрового неба ничего не падает, всего нужно добиваться. В среде геймеров удача не считается чем-то достойным, а к удачливым игрокам относятся с недоверием или даже пренебрежением, так как их место обеспечивает не собственные усилия, а случайность. Есть, конечно, коды, использующие лазейки в программах игры, но их употребление считается обманом, а к использующему относятся весьма негативно – точно так же, как не любят шулеров игроки в карты.

Азартные игры не зря называются азартными, они все построены на предвкушении близкого успеха, на ощущении того, что совсем скоро гэмблер превратится в свой идеал, станет таким, каким всегда мечтал быть, сможет все, что всегда хотел сделать. Но азарт гэмблинга основан на совпадении случайностей, в нем нет заслуги самого игрока, это лишь ожидание близких денег. Азарт же компьютерных игр – это ощущение могущества, возможности влиять на судьбы игрового мира. Он строится на проверке собственных возможностей геймера, связан с победой над конкретным соперником, с преодолением, с научением чему-либо. Он обусловлен победой над случайностью, установлением своей воли, строится на принципе «смогу – не смогу», в то время как в азарт в гэмблинге «выйдет – не выйдет».

Действия гэмблера не несут никакого смысла, это просто повторяющийся ритуал с надеждой на достижение результата. В чем-то это похоже на игру Fort-da, описанную Фрейдом. Катушка помогала ребенку справиться с временным отсутствием матери, а гэмблер воспроизводит эту ситуацию, жаждая от матери вовсе не присутствия, но демонстрации любви. Весьма распространена также идея, будто не нужно совершать никаких усилий, выигрыш придет сам, если не оставлять попыток.

В компьютерных играх, напротив, обычно есть сюжет (исключения составляют пасьянсы, офисный хит «Сапер» и прочие сугубо логические игры и тому подобные). Компьютерная игра имеет выраженное начало, конец, течение и причину, по которой игровой мир устроен именно так, а не иначе. Разные игры несут разную сюжетную нагрузку, но даже в старейших компьютерных играх сюжет присутствует, обуславливая метафоричность происходящего, благодаря которой психика взаимодействует с игрой. Благодаря сюжету закольцевать компьютерную игру гораздо сложнее, чем азартную, да и занимает одно прохождение компьютерной игры куда больше времени, чем одна партия. Действия геймера направлены на выяснение законов и подчинение игрового мира, а вовсе не на ожидание того, что мир сам подчинится.

Нельзя не сказать о сроках формирования зависимости. По общему мнению исследователей, зависимость от компьютерных игр формируется достаточно быстро (однако многие приводят ошеломительные сроки от полугода до года, что сильно уступает алкогольной и даже пищевой зависимостям), в то время, как зависимости от азартных игр требуется несколько лет. Это вполне объяснимо. Гэмблер может предаваться своей страсти ровно до тех пор, пока у него есть деньги. Как только деньги кончаются, как бы сильно он не хотел продолжить, игра ему недоступна. В случае с компьютерными играми такого препятствия нет. Единственное, что требуется, это исправный компьютер и электричество, таким образом, интенсивность использования повышается на порядок. Удивительно, что при этом компьютерной игре требуется целый год, чтобы у геймера сформировалась аддикция.

До недавнего времени существовало еще одно различие – в азартные игры гэмблеры играли только в присутствии людей, даже игровые автоматы стояли в клубах или казино, то есть местах, где есть еще хотя бы один человек, по определению. Компьютерные игры, наоборот, направлены на изъятие человека из социума: в фантазме двоим нет места, да и за компьютером тоже. Однако после вступления в действие закона об игорном бизнесе в Российской Федерации появилось множество онлайн-казино, покерных клубов и прочих сайтов, специализирующихся на азартных играх. Впрочем, некоторые западные исследователи рассматривают игру на бирже как своеобразный подвид гэмблинга, а для трейдерства уже давно не нужно личное присутствие в месте проведения торгов. Таким образом, различия во внешних проявлениях гейминга и гэмблинга сократились.

Вышеперечисленные отличия достаточно четко позволяют нам разделить эти два вида аддикций и сделать некоторые выводы касательно их структуры, пользуясь концепцией Ж. Лакана. В психоанализе аддикций принята точка зрения на зависимость как незавершенную сепарацию с матерью, причем зависимость, как симптом, позволяет аддикту жить без матери, иметь некий ее психический заместитель. Однако сепарация может быть прервана на разных стадиях, соответственно, и аддикции будут разными, обусловленными именно фиксацией на стадии. Азартная игра – это поле торжества Всемогущей Матери, царство случайности. Конструкция азартной игры однозначно доэдипальна, в ней есть правила, но они лишь видимость – все зависит от желания матери, от случайности и удачи. Гэмблер воспроизводит младенческий паттерн поведения: он надеется привлечь внимание матери, совершая одни и те

же действия, являясь пассивным объектом любви, и не может рассчитывать что-либо получить. Азартная игра психотична по своей структуре.

Конструкция компьютерной игры несколько более зрелая. В ней присутствует всемогущество геймера, но, вместе с тем, есть и огромный пласт отцовской инстанции в виде языка. Есть четкие, однозначные, осознаваемые, неизменные законы, по которым геймер добивается материнского расположения, причем добивается целенаправленно, упорными усилиями, невзирая на чинимые ею препятствия. Он доказывает свою привлекательность и получает гарантированную награду. С этой точки зрения компьютерная игра выглядит структурой, скорее, первертной, нежели психотической.

Таким образом, можно констатировать различия между геймингом и гэмблингом, основанные на структуре и действии самого аддиктивного агента. Азартные игры и компьютерные, во всем их разнообразии, по-разному действуют на психику, по-разному проявляют свое действие. Более того, они имеют разную конструкцию и играют разную роль, фиксация подходящих для них стадий сепараций от матери неодинакова. Все вышеперечисленное позволяет по-новому взглянуть не только на исследование этих аддикций, но так же и на стратегии коррекции этих аддиктивных нарушений.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ

Е. Н. Кондрат, Л. Ю. Дудорова (Кострома)

Несмотря на накопленные в девиантологии теоретико-эмпирические данные, вопрос о социально-психологических механизмах девиантного поведения до сих пор относится к числу малоизученных и мало разработанных. Вследствие этого вполне оправдана актуализация внимания девиантологов на поиске «ведущего звена» в «девиантогенном комплексе», объясняющем различные проявления девиантности. Решение этого вопроса хотя бы частично позволит объяснить, какие факторы при наличии этого «ведущего звена» «разводят» различные формы девиантности (почему при наличии одних и тех же социальных условий некоторые люди совершают преступления, другие спиваются, третьи кончают жизнь

самоубийством, а кто-то «уходит» в научное, техническое, художественное творчество).

Сказанное дополняется и тем, что сфера девиантных проявлений весьма многообразна и не имеет какой-то интегративной причины девиантного поведения как социального феномена.

По мнению Е. В. Змановской (2003), не существует линейной зависимости между девиантными действиями и каким-либо конкретным фактором, механизмом. Как правило, отклоняющееся поведение личности представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов — условий психологических причин. К этой системе факторов автор относит следующие:

Духовные проблемы — отсутствие или утрата смысла жизни, ненормированные нравственные ценности, редуцированные высшие чувства (совесть, ответственность, честность), внутренняя пустота, блокировка самореализации. Эти факторы характеризуют дефицит ресурсов личности (ее жизненно важных качеств и компенсаторных возможностей): духовность; здоровье и ценности здорового образа жизни; внешняя привлекательность; общительность, способность к сотрудничеству; активность; интеллект, специальные способности; целеустремленность и честолюбие; высшие чувства (совесть, ответственность, чувство долга, сострадание, вера); творчество, хобби; профессиональная квалификация, дело (работа, учеба); достижения; любовь, дружба, значимые личные отношения; жизненный опыт.

Наличие перечисленных ресурсов у конкретной личности означает реальную возможность компенсации личностных или жизненных проблем. Они обеспечивают толерантность (устойчивость) личности к отклоняющемуся поведению. Также они определяют способность личности бороться со своей склонностью к зависимости. Их отсутствие или слабая выраженность означают дефицит внутренних ресурсов и слабую способность бороться с зависимостью, незащищенность перед ней.

Деформации в ценностно-мотивационной системе личности — девиантные ценности, ситуативно-эгоцентрическая ориентация, фрустрированность потребностей, внутренние конфликты, малопродуктивные механизмы психологической защиты.

Эмоциональные проблемы — тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания выражения эмоции. Эти составляющие образуют симптомокомплекс девиантной обусловленности, включающий; сензитивность (повышенная чувствительность к любому внешнему воздействию); эмоциональность (яркость переживаний) и эмоциональная лабильность (резкие перепады настроения);

пониженный фон настроения; импульсивность (склонность к быстрой, необдуманной, неконтролируемой реакции); низкая адаптивность (неспособность быстро и эффективно изменять свое поведение в ответ на изменения ситуации); склонность к быстрому формированию стойких поведенческих стереотипов (привычки либо очень стойкие, либо чрезмерно быстро формируются); ригидность – склонность к «застреванию» на какой-либо активности (мыслях, чувствах, действиях); склонность к соматизации (телесному реагированию на неблагоприятные факторы, например телесным напряжением, аллергией, соматическими заболеваниями).

Данные особенности автор относит к числу врожденных, полагая, что они сохраняются на протяжении всей жизни личности. Если у одного человека присутствуют несколько таких особенностей, то, как утверждает автор, целесообразно говорить о типологической предрасположенности к зависимому поведению (этому уровню предшествуют генетический и физиологический).

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Д. В. Копылова (Новосибирск)

Смотрите ли вы с осуждением на ребенка, который устроил на улице истерику из-за того, что мама не купила ему мороженое? На влюбленную парочку, публично проявляющую свои чувства? На человека, который слишком громко смеется? Как вы отреагируете, если ваш друг, которого вы только что поздравили с днем рождения, искренне расстроится и покажет вам всеми своими проявлениями, что ему не понравился подарок? Умение регулировать свои эмоции очень высоко ценится в обществе.

Рассмотрим определения эмоциональной регуляции, которые дают ведущие исследователи в этой области. Campos рассматривает эмоциональную регуляцию как модификацию любого процесса в системе, которая генерирует эмоцию или ее проявление в поведении [2, с.379]. Tompson указывает на изменения в эмоции как таковой, например в ее интенсивности и продолжительности [8, с.170], Cole – на изменения в других психических процессах, например памяти, и в социальных взаимодействиях [3, с.320]. Согласно Davidson процессы эмоциональной регуляции направлены на поддержание, усиление или ослабление эмоциональных реакций [4, с.890]. Мы будем придерживаться определения Gross, одного из наиболее авторитетных исследователей эмоциональной регуляции. Gross определяет

эмоциональную регуляцию как процессы, посредством которых индивиды влияют на то, какие эмоции они испытывают, когда они их испытывают, как переживают и выражают эти эмоции [5, с.275].

Здесь мы подходим к еще одному вопросу: существует ли эмоция «в чистом виде», вне действия эмоциональной регуляции? Даже если мы бурно, бесконтрольно выражаем эмоцию, то не потому ли, что мы ее себе разрешили? Являются ли эмоции как таковые и эмоциональная регуляция разными процессами (двухфакторная модель) или это единый слитный процесс (однофакторная модель)?

Cole, хотя и отмечает, что разделить эмоции и эмоциональную регуляцию крайне трудно, тем не менее, рекомендует искать способы наблюдения и изучения этих процессов по отдельности. Его оппонент Campos придерживается идеи о том, что между этими двумя процессами есть концептуальные, но не онтологические различия. Согласно Campos эмоции не могут существовать без регуляции, они не могут быть отделены друг от друга, являясь не двумя отдельными феноменами, а различными сторонами одного набора процессов [2, с.8]. П. Экман, анализируя, имеющиеся в научной литературе данные, делает вывод, что «по-видимому, с появлением научения эмоции не могут возникать совершенно безо всякого регулирования» [1, с.35]. Davidson, опираясь на исследования головного мозга, также считает, что «трудно строго отделить процесс, вовлеченный в продуцирование эмоции сам по себе от того, который может быть включен в регуляцию этой эмоции» [5, с.903]. Davidson полагает, что регулирование происходит параллельно со всеми другими эмоциональными изменениями, происходящими при возникновении эмоции – сигналами, изменениями в мышлении и импульсами к действию или, по крайней мере, эти два процесса (продуцирование и регулирование эмоции) частично накладываются друг на друга [5, с.903}. Gross, отмечая, что двухфакторная модель полезна для лучшего понимания процессов эмоциональной сферы, иллюстрирует одинаковое во времени протекание эмоций (последовательность: ситуация-внимание-активация-ответ) и эмоциональной регуляции при помощи оригинальной модели:

Выбор Модификация Привлечение Когнитивные Изменение
 ситуации ситуации внимания изменения ответа



Согласно модели Gross, бесчисленное множество форм эмоциональной регуляции разделяется на 5 семейств:

1) *выбор ситуации* – мы можем стремиться к определенным людям, ситуациям, объектам или избегать их (например, избегание неприятного сослуживца, просмотр веселого фильма в конце трудного дня);

2) *модификация ситуации* – родственна проблемно-фокусированному копингу, так как направлена на изменение внешних условий для изменения их влияния на эмоциональное состояние;

3) *привлечение внимания* – относится к тому, как индивид направляет свое внимание внутри ситуации, может включать, например, отвлечение, концентрацию внимания и/или застревание на ситуации;

4) *когнитивные изменения* относятся к изменению оценки ситуации, в которой мы находимся или к тому, как мы меняем её эмоциональное значение, посредством изменения того, что мы думаем о ситуации или о нашей способности управлять теми требованиями, которая она нам выдвигает. В целом – это трансформация когний для изменения эмоционального влияния ситуации.

5) *модификация ответа* – относится к влиянию на тенденции возникшего эмоционального ответа (физиологию, переживание, поведение) и может заключаться, например, в употреблении наркотиков, спортивных тренировках, терапии, еде или подавлении чувства реальности.

Пять семейств процессов эмоциональной регуляции разделены по пяти точкам, распределенным по этапам процесса генерации эмоции, на которые они имеют преимущественное влияние [6, с.10].

Таким образом, эмоциональная регуляция «относится к способности индивида управлять и успешно совладать с различными уровнями эмоциональной активации, включая негативные эмоции, в ответ на внешние события или внутреннюю стимуляцию, например, тревогу, возбуждение» [7, с.199]. Большинство исследователей (Campos, Экман, Davidson, Gross) склоняются к тому, что, хотя теоретически эмоции и эмоциональную регуляцию возможно разделить, они не существуют отдельно друг от друга. Скорее эмоции и эмоциональная регуляция объединяются с самого начала как один

наблюдаемый процесс – процесс, который отражает попытку личности адаптироваться к проблемам, с которыми она сталкивается в этом мире.

ОТ НАУЧНОСТИ И ОБЪЕКТИВНОСТИ К ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ И СУБЪЕКТИВНОСТИ В ИНТЕРЕСАХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

А.Д. Корчинов (Санкт-Петербург)

На данный момент в реальности в России мы имеем уже не репрессивную, однако, все еще надзорную психиатрию. Мы имеем заметно выраженное игнорирование личности и индивидуальности пациентов, их переживаний и достоинства. Собственно как и игнорирование всего этого в нас самих, помогающих специалистах. На первом и единственном месте давно проверенная, нехлопотная тройца: клинический диагноз, фармпрепараты и схемы лечения, поддерживаемые устаревшей законодательной и нормативно-правовой базой и чрезмерным администрированием. Реальной психотерапии в психиатрической практике очень мало, системный подход отсутствует, биопсихосоциальный контекст восстановления - лишь тема для научных статей и докладов.

Мы имеем полное неприятие не объективной, не научной, не клинической психологии пациентов и абсолютное, категорическое неприятие не научной, не объективной, не клинической психологии восстановительного процесса. И со стороны администрации и со стороны докторов и даже со стороны медицинских психологов. Все это выливается в неумение и нежелание помогающих специалистов взаимодействовать на равных как с пациентами, так и между собой. Психиатры вознесли себя на пьедестал научности, которая при нежелании разговаривать с пациентами на равных выглядит «псевдонаучностью». Биологический аспект гипертрофирован, лишь ему придан статус научности и объективности, в психологическом аспекте формализм, равнодушие, иногда он игнорируется откровенно, чаще же здесь все привычно и умело маскируется терминологией научности и внешней, ни к чему не обязывающей заботы. «Субъективность» восстановительного процесса выхолащивается, он куц, малоэффективен, пациенты между тем страдают.

Как изменить ситуацию? Как разбавить биологический метод или «химиотерапию» другими видами помощи и подступиться к «телу» пациента (точнее его душе) тем, кто ею должен и хочет заниматься?

Ответ представляется простым: Добавить в восстановительный (и прежде психотерапевтический) процесс психологии, в том числе простой, обыденной, повседневной, «не научной». Той психологии, которая не только строго не научна, а и «художественна». А также добавить философии, социологии, педагогики и религии. И эта добавка означает, что физиологическая парадигма должна, наконец, уступить часть пространства другим научным парадигмам, в том числе интегративной. Психотерапевтический процесс должен быть ближе к реальной жизни и переживаниям пациентов, и тогда есть вероятность, что он будет более полным и более системным. Эта не научная с точки зрения адептов старорежимного биологического подхода, смесь, находящаяся на границе вышеперечисленных пространств, будучи систематизированной, может быть методологией, причем упрощенной. И именно упрощенная, она, на взгляд автора статьи, может быть действенна, встречать понимание у пациентов и приниматься ими. Призыву внедрения такой методологии в практику и посвящена эта статья. В том числе призыву подвинуться от естественнонаучного, объективного, биологического к «не научному», обыденному, «художественному», субъективному, психологическому, «духовному», признать это за серьезный метод восстановления и даже абсолютно необходимый. Сдвинуться от биологических концепций психических расстройств и от лекарств как основного «врачевателя» к психологическим концепциям, к личности и индивидуальности пациента, как основного атрибута психического здоровья и нашей личности и индивидуальности как основного врачевателя (метода). А еще тому, чтобы, уйдя от чрезмерного акцентирования на биологических концепциях психических расстройств и биологическом методе лечения, перестать снимать с себя ответственность за результат и не перекладывать ее на лекарства и схемы лечения, оправдывая этим свое неверие в себя и пациента. А еще тому, чтобы, взяв на себя большую ответственность за восстановление психического здоровья пациента и ему самому вменить часть ответственности за его здоровье. И тому, чтобы перестать воспринимать процесс восстановления психически больного лишь как наукообразное ремесло, как клиническую процедуру и начать всерьез воспринимать его и как творчество, искусство, духовную практику. И всерьез считать, что диагноз психического расстройства это не только вопрос истины, но и вопрос наших возможностей и нашего желания вкладывать силы. И

всерьез считать, что результат (исход) это не только вопрос нозологической принадлежности психического расстройства, тяжести расстройства, генетически обусловленного статуса, а это и вопрос наших усилий, нашей смелости, веры в себя и в пациента и нашего желания вкладывать силы.

Заканчивая этот краткий спич, хочется закрепить его ремаркой.

Издательство «Новое литературное обозрение» в 2009 году выпустило книгу Ирины Сиротиной «Классики и психиатры». Автор рассматривает историю психиатрии конца 19 – начала 20 века в контексте российской культуры через призму особого жанра – патографию – жизнеописание знаменитых писателей с точки зрения их болезней, настоящих или мнимых. При этом эти знаменитые авторы в контексте повествования выступают как объект исследования и как субъекты исследования. Психиатры рассматривают знаменитых писателей, писатели посредством своих литературных персонажей касаются психических расстройств, их феноменологии, а также вопросов нормы и патологии. Итогом такого обоюдного интереса, или интереса к одному и тому же явилась возможность анализа автором книги соотношения научного и художественного, объективного и субъективного при отображении психических расстройств. Автор этот анализ на протяжении 236 страниц и делает, показывая как колебалась научная (объективная) мысль вслед за художественной (субъективной), а художественная мысль вслед за научной психиатрической при анализе психических расстройств. Собственно даже не самих психических расстройств, а взглядов на них, толкования их, в том числе соотношения нормы и патологии.

Авторский анализ показывает, что объективный (научный) взгляд не всегда «догонял» в этом смысле художественные усилия и возможности, особенно в лице Достоевского и Толстого. Что научность и объективность это истина да, но не в последней инстанции. Что она, эта научность сама может быть принята к проверке художественным контекстом и уж точно жизненным, и когда это происходит, то оказывается, что эта самая научность сама нуждается в коррекции и довольно существенной. И при этом уступает, точнее, уступала в лице многих психиатров, в частности Чижга, Баженова, Сикорского и многих других, что они честно и признавали. Собственно она эта самая объективная, научная психиатрическая мысль начала уступать в лице всех тех прогрессивно мыслящих психиатров, кто стал привносить в процесс восстановления психически больных психотерапию, начиная с Брейера, Фрейда, Бехтерева.

В частности, Сиротина на стр. 89 пишет: «Трансформация понятия болезни поставила психиатров перед необходимостью пересмотреть и свое место в отношениях с пациентом, и понятие симптома болезни. Что именно считать симптомом – объективные, физические проявления болезни или же их смысл для самого больного? Во многом ... внимание врача сместилось от внешних, видимых и осязаемых признаков – таких как припадок, бред, галлюцинации – к мелким и незаметным в своей обыденности деталям – которые, однако, для самого больного могли иметь громадное значение. «Мелочи обыденной жизни» - оговорки, ошибки, сны, на которые обратил внимание Фрейд, - при мудрой их интерпретации помогали понять больше, чем самые объективные показатели. Они делали точкой отсчета внутренний мир больного; этот почти коперниканский переворот знаменовал возникновение психотерапии. Теория дегенерации, с ее медицински-негативным понятием душевной болезни, с одной стороны, и сильной моральной и социальной ангажированностью – с другой, должна... уступить место психологически ориентированным концепциям».

И в этом смысле мы можем ставить вопрос о психологической модели психотерапии в психиатрической практике наряду с клинической моделью. И не только ставить, но и практически его реализовывать. При этом автор статьи хочет подчеркнуть: не лишь психологической модели психотерапии, а и психологической. Для реализации системного био-психо-социального подхода при восстановлении психически больных мы должны реализовывать на практике, наконец, и эту модель.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ

А. А. Костылева (Курган)

Переориентация современной практической психологии на формирование позитивных свойств и качеств человека требует теоретического осмысления проблемы ресурсов личности. На наш взгляд, необходимо разграничить понятия «ресурсы личности» и «личностные ресурсы». Слово «ресурс» (франц. *ressource* – вспомогательное средство) обозначает средство, к которому обращаются в нужном случае, возможность, к которой прибегают при необходимости. Понятие «ресурсы личности» более широкое, чем «личностные ресурсы». В рамках гуманистического направления,

традиционно делающего акцент на конструктивном начале в человеке, под ресурсами личности уместно понимать все те средства, которые помогают ей реализовать потребность в самоактуализации. Сюда можно отнести и личностные ресурсы, к которым относятся характеристики и свойства самой личности и различные условия среды, которые личность может использовать как ресурс (деньги, социальный статус и социальные связи, власть и т.д.).

Придерживаясь гуманистической методологии, следует отметить, что главным источником развития личности является ее собственная активность, поэтому особое внимание нужно уделить личностным ресурсам, которые, собственно, и позволяют человеку использовать условия среды себе во благо, т.е. превращать в ресурс. Кроме того, важно обратить внимание, что процесс самореализации протекает не в какой-то пустоте или социальном вакууме, а в рамках конкретной деятельности. Следовательно, вопрос о личностных ресурсах необходимо рассматривать через призму успешности деятельности. Известно, что любая человеческая деятельность имеет две формы регуляции. С одной стороны, на успешность деятельности влияют внешние по отношению к личности факторы (условия протекания деятельности). С другой стороны, сама личность как субъект регулирует деятельность путем согласования целей и средств со своими мотивами, установками, ценностями.

С целью уточнения психологической структуры личностных ресурсов нами было проведено исследование, в котором приняли участие 207 человек [1]. В результате теоретического анализа проблемы был обозначен круг эмпирически измеряемых психологических феноменов, являющихся личностными ресурсами в процессе реализации деятельности. На этом основании, в тестовую батарею вошли следующие методики: российская версия опросника каузальных ориентаций (РОКО) Э. Деси и Р. Райана в адаптации Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачёвой, Л.Я. Дорфмана; тест жизнестойкости С. Мадди (ТЖС) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; СЖО Д.А. Леонтьева; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой; опросник «Контроль за действием» Ю. Куля в адаптации И.А. Васильева и С.А. Шапкина; опросник Временной Перспективы Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой; опросник толерантности к неопределённости Д. Маклейна (MSTAT-I) в адаптации Е.Г. Луковицкой; опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой.

С целью установления возможных взаимосвязей между исследуемыми параметрами был проведен корреляционный анализ по критерию Пирсона. Большое количество разнообразных корреляций

навело на мысль о неоднородности личностных ресурсов и позволило сделать предположение о наличии определенной факторной структуры данных, включающей в себя как общий фактор личностных ресурсов, так и более мелкие факторы, специфические для разных этапов саморегуляции деятельности. Далее был проведен факторный анализ (метод главных компонент, алгоритм вращения Варимакс с нормализацией по Кайзеру). Значимыми считались факторные нагрузки, превышающие по модулю 0,4. После рассмотрения различных факторных моделей с долей объясняемой дисперсии от 72% (4 фактора) до 86% (9 факторов), мы остановились на 3-факторной модели.

Первый фактор составили шкалы теста жизнестойкости: вовлеченность $F=0,76$; принятие риска $F=0,84$; толерантность к неопределенности $F=0,88$; ориентация на настоящее $F=0,42$; осмысленность жизни $F=0,65$; трансситуационное творчество $F=0,78$; шкалы «негативное прошлое» (с обратным знаком) $F= -0,67$ и «фаталистическое настоящее» (с обратным знаком) $F= -0,55$. Этот фактор назван «ресурсом свободы». Он отвечает за способность человека быть максимально открытым миру, лучше чувствовать жизнь, свободно рисковать, в сложных ситуациях отдавать предпочтение выбору, а не «топтанию на месте», видеть потенциальные возможности своей деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет личности ставить цели и проявлять активность при их достижении. Кроме того, ресурс свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

Второй фактор включал в себя автономную каузальную ориентацию $F=0,51$; целеустремленность $F=0,65$; настойчивость $F=0,49$; установку на контроль $F=0,53$; ориентацию на действия при планировании $F=0,53$; опору на позитивный прошлый опыт $F=0,75$; трансситуационный локус контроля $F=0,65$; осмысленность жизни $F=0,74$. Этот фактор обозначен как «ресурс ответственности». Он помогает личности воплощать задуманное, отвечает за реализацию активности в деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели. Ресурс ответственности порождает феномен «авторства собственной жизни». В результате появляется понимание, что в конкретной жизненной ситуации необходимо изменить, а что – пока невозможно, нереально.

В третий фактор вошли шкалы планомерность $F=0,71$; фиксация $F=0,58$; ориентация на действие (с обратным знаком) при планировании $F=-0,45$; при неудаче $F=-0,52$; при реализации $F=-0,41$; конформная

$F=0,50$ и безличная $F=0,42$ каузальные ориентации; трансситуационный локус контроля (с обратным знаком) $F=-0,52$. Этот фактор мы назвали «дефицит личностных ресурсов». Содержательно он характеризуется ригидностью, излишней планомерностью, фиксацией на препятствиях, уходом от принятия решений в ситуациях выбора.

С целью проверки валидности предположения о существовании общего фактора, соответствующего личностным ресурсам, был проведён иерархический анализ косоугольных факторов. Первый и второй косоугольные факторы обнаружили высокую корреляцию между собой и оказались наиболее тесно связанными с общим фактором второго порядка. Этот фактор включил в себя автономный локус каузальности ($F=0,72$); жизнестойкость: вовлеченность ($F=0,57$); контроль ($F=0,46$); принятие риска ($F=0,60$); осмысленность жизни ($F=0,66$); целеустремлённость ($F=0,73$); ориентацию на настоящее ($F=0,43$); толерантность к неопределённости ($F=0,54$); трансситуационный локус контроля ($F=0,64$); трансситуационное творчество ($F=0,62$). Можно с достаточной уверенностью интерпретировать полученный вторичный фактор как фактор собственно личностные ресурсы. Нужно отметить, что полученные данные хорошо согласуются с исследованиями личностного потенциала, проводимыми Д.А. Леонтьевым. Однако выделенные нами факторы имеют несколько иное содержательное наполнение.

Таким образом, психологическая структура личностных ресурсов включает в себя два взаимосвязанных компонента: ресурс свободы и ресурс ответственности. При этом недоразвитие какого-либо ресурса влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции деятельности. Низкий ресурс ответственности приводит к тому, что человек не может решиться на выбор и приступить к действию. Низкий ресурс свободы выражается в излишней планомерности и ригидности, личность перестает видеть окружающие его возможности и при достижении цели фиксируется на препятствиях.

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И МИФОСОЗНАНИЕ

А. В. Косов (Калуга)

Личность – психическое образование, должно обеспечить приспособление человека к его социальному окружение, т.к. личность без социального окружения развиваться не может, ведь именно личность программирует поведение (развивает черты) в соответствии с

требованиями культуры, обеспечивая человеку эффективное социальное выживание. Понятие личности не адекватно простой совокупности указанных черт - неких программ поведения, имеющих определенную вероятность осуществиться в условиях некоторой типичной ситуации. А, поскольку черты - программы поведения, то их возникновение происходит по законам научения, притом, что социальное одобрение ведет к развитию преимущественно черт, соответствующих системе ценностей матерей, непосредственно общающихся с детьми, хотя, в целом, в обществе происходит и процесс подавления наклонностей, не признаваемых обществом.

Формирование самосознания и становление личности не просто интериоризация социального опыта в рамках межличностного взаимодействия. По определению Ильенкова Э.В. (1979) - «личность - совокупность отношений человека к самому себе как к некоему «другому», как отношение Я к самому себе как к Не-Я», до Не-Я - интериоризации других людей, или интериоризации самого человека, которые, благодаря эффекту зеркала, возвращаются другими людьми в ходе их экстериоризации. В этом плане представления об Я человеке других людей могут восприниматься и переживаться индивидом как «не-Я».

Ухтомский А.А. считает, что диалог возможен только при соблюдении принципа доминанты на другом человеке, когда тот становится уникальной индивидуальностью для воспринимающего. Когда человек занят только собой («доминанта на себя»), он реально видит не собеседника, а воспринимает собственную проекцию - «двойни» Доминанта на другом возможна только как доминанта на каждом другом.

Процесс образования или трансформации личностных черт происходит в форме латентного (скрытого) научения, т.к. эмоциональные подкрепления происходят чаще всего спонтанно в соответствии с настроениями и состоянием общества. Непосредственно наблюдаемое поведение особенно часто перенимается подражанием и переносом. Таковы «уходы» в болезнь, фантазии и веру.

Научение «уходу в болезнь» происходит из-за социального подкрепления большим вниманием, любовью и заботой окружающих, оказываемых больному человеку, поэтому «уход в болезнь» у некоторых облегчает состояние страха перед потерей любви и согласия. Т.о., болезнь - защитное поведение функциональных систем организма, в период которого он восстанавливает здоровье, хотя болезнь может выполнять и социально-компенсаторные функции, снижая социальный страх, способствующий научению «уходу в болезнь». Противостоит же

научению «уходу в болезнь» страх перед смертью, тотальной потерей здоровья, инвалидностью.

Научение фантазии и вере основывается на уменьшении страха из-за уверенности (базирующихся на фантазии и вере) в посторонней заботе и своевременной помощи. Фантазия поддерживается потребностью в надежном и устойчивом мире, в котором все определено и предусмотрено. Эта потребность удовлетворяет желание безопасности, поддерживаемое удобными фантазиями. Хорошо управляемая фантазия устраняет страхи. Так, страх, вызванный угрозой неудовлетворения или потери связи с близкими может породить фантазию, в обеспечивающую символическое удовлетворение желаний, снижающую страх перед фрустрацией или устраняющую её совсем.

Включенные в психодинамику, фантазии могут быть болезненными (напр., признание восхитительного загробного мира без земных страданий) и здоровыми (моделирование предстоящей ситуации с последующим обеспечением адекватной ориентировки в ней). Фантазия развивается вследствие эмоционального подкрепления определенных умственных действий воображения и личность должна сохранять меру фантазии, т.к. чрезмерное погружение в неё может быть смертельно опасным.

В современной культуре особенно велика недооценка функций символа в становлении сознания современного человека. В свою очередь, непомерно гипертрофирована роль знака в научном познании и в обыденном сознании. Функции символа отождествляют с функциями знака, и от этого символы включаются внутрь знаковых систем, в режим автоматического оперирования знаками, которому по своей природе не принадлежат. Они теряют свою определенную символическую ориентацию, десимволизируются внутри знаковых систем. Вследствие этого в мировосприятии современного культурного человека символов становится все меньше. Широкое распространение термина «знаково-символическая деятельность», подчеркивая пренебрежение к специфике символа, подтверждает происходящий процесс означивания символов. Недостаточное различие функций знака и символа в современных системах научного мышления ведет за собой непонимание серьезной проблемы, связанной с принципиальной дифференциацией различных типов сознания и, следовательно, различных позиций человека в отношениях с реальностью [13].

Символ и знак определяют два типа функционирования сознания, работы с сознанием, а значит, и два типа регулирующей роли сознания в поведении и деятельности человека. Каждый из этих типов сознания составляет последовательно две фазы процесса становления личности в

культуре: начальную (символ как средство смыслоориентации человека в мире) и более позднюю (освоение научного знания и формирование научной картины мира). Недооценка реальности символического сознания и его специфической роли в становлении мироотношений личности в современной системе научного познания и образования препятствует действительности науки и практики. Происходит это за счет сформированной одномерности сознания и затруднении конструирования внутреннего диалога между разными формами сознания, при сохранении директивности монологического сознания.

Мифосознание - способ осмысления человеком мира и социальная практика, поэтому наиболее устойчивые признаки мифосознания: - знаковость и символизм мифологического мировосприятия; - преимущественно синхронический характер мифологических представлений; - наличие архетипов, как образцов любого осмысленного действия. Мифосознание, в первую очередь, социокультурная практика, тогда как мифическое (как опыт сознания) участвует в формировании и структурировании локальных жизненных миров, интенциональных идентичностей и коммуникативного пространства интеракций (бытие-друг-с-другом).

Отличительная особенность мифосознания - осознание целостности мира в противоположность стремления современного человека к аналитическому рассмотрению (стремления к разделению) явлений мира. Объективное следствие мифосознания заключается в том, что человек мифа осознает себя включённым в жизнь всего мира и чувствует свою значимость (люди мифа - всегда значительные личности). В современном же мире человек обособляет себя от действительности, в результате, теряя над ней контроль. Любой тип сознания (в т.ч., и, в первую очередь, - мифосознание) - своеобразная структура, позволяющая человеку наполнить свой мир смыслом, выйти за рамки индивидуального существования и преодолеть ситуацию отсутствия самоидентичности, интерпретирующая смену типа смыслополагания как трансформацию элементов структуры (притом, что структура не абсолютна, зависима контекстуально и социокультурно обусловлена).

Так, миф выполняет различные функции, необходимые для мифосознания: смысловую, мотивационную, символическую и интегрирующую, тогда как человек присваивает социокультурный опыт, оформляя свой внутренний мир в личностный миф. Переживания свидетельствуют о принятии мифа человеком, они же побуждают человека к созданию и освоению мифа. Заново созданная реальность принимает форму обновленного мифа, однако, содержательная сторона

этого мифа постепенно отодвигается на второй план - в мифе реализационный элемент уже доминирует, что постепенно приведет к снижению значения явления и подмены мифа ритуалом, а символа – знаком.

Функции мифосознания (по отношению к особенностям отражаемой информации) заключаются в формировании толерантного отношения к логическим противоречиям, осуществлении контакта между образно-интуитивными и понятийно-логическими уровнями отражения, обеспечение баланса автокоммуникации системы, обеспечение условий формирования субъектности, условий личностной автономии без потери связи с социумом, мифосознания, определяемых их семантическими особенностями.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПАРЦИАЛЬНЫХ ПАРАМЕТРОВ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ

В. И. Кулайкин (Москва)

Учитывая тот факт, что все психические явления, так или иначе, «задействованы» в формировании того обобщенного свойства жизни, которое интерпретируется как качество жизни, и представляют собой специфически человеческую часть критериальной основы качества жизни, возникла необходимость операционализации ее параметров. Однако для того, чтобы психологические знания оказались действенными по отношению к проблемам качества жизни, по мнению Г. М. Зараковского, констатации этого факта совершенно недостаточно. Необходимо операционализировать эти знания таким образом, чтобы они позволяли и качественно, и количественно оценивать качество жизни отдельных лиц, социальных групп, населения страны в целом, прогнозировать динамику этого свойства жизнедеятельности, разрабатывать и осуществлять мероприятия, направленные на улучшение качества жизни всех слоев российского населения. Основная наша работа и заключалась в такой операционализации.

Такой подход вполне оправдан и широко используется в исследованиях по данной проблеме. Так, например, В. А. Хащенко и А. В. Баранова (2004) в своей работе исходили из того, что понятие удовлетворенность выводится из уровней желаемого и достигнутого и, таким образом, легче поддается разложению на «парциальные

удовлетворенности», относящиеся к различным сферам жизни: удовлетворенность работой, жилищем, семейной жизнью и т.д. Изучая «парциальные удовлетворенности» в различных сферах, авторы нашли обоснование того, как именно частные ее виды объединяются в общую удовлетворенность качеством жизни, а также их вклад в интегральный показатель.

Следуя этой логике, мы выделили следующие парциальные параметры качества жизни: социально-психологическое качество или благополучие жизни; социально-личностное качество жизни; социально-экономическое качество жизни; качество состояния здоровья; качество личной свободы; качество семьи; качество досуга; качество потребностной сферы; качество жизненных ценностей и предпочтений; качество жизненных перспективы и личностной включенности в их реализацию; качество личностной самореализации. К числу косвенных факторов, оказывающих влияние на качество жизни, нами были выделены следующие два параметра: качество средовых условий и качество эпохи.

Указанные параметры изучались в группах учащихся (учащиеся Костромских лицеев и студенты Костромского госуниверситета), рабочих, служащих и пенсионеров. Кроме того, временные параметры рассматривались нами на уровне индивидуальности, личности и общества.

Следует отметить, что разделение индивидуальных и надындивидуальных ценностей в научном анализе произошло не сразу. Каждое сообщество людей долго вырабатывает системы надындивидуальных ценностей — всего человечества, конкретной культуры, общества, группы.

Ссылаясь на то, что индивидуальные ценности являются результатом принятия, усвоения индивидом культурно выработанных форм, исследователи иногда полагали возможным не различать их в своих исследованиях. Подобная постановка вопроса при интерпретации результатов эмпирических работ порождает проблему отделения уникального, сугубо личного от того, что может разделяться многими или даже всеми людьми (Л. М. Смирнов, 1997).

Различие надындивидуальных и индивидуальных ценностей можно в некотором приближении сравнить с различием между конкретной религиозной системой и верой отдельного человека с его неповторимым пониманием системы, с его чисто индивидуальным переживанием смысла веры. И системы надындивидуальных ценностей, и религиозные системы — это, прежде всего, системы идей, обобщающих предпочтения и этический опыт конкретных индивидов.

Естественно, на первый план здесь выступает когнитивный компонент ценности. В принятых же отдельным человеком базовых ценностях на первый план выступает эмоциональный компонент, делающий его веру в ряд идей действенной, обеспечивающий активизацию идеи ценности и вмешательство ее в регуляцию активности, психических процессов, деятельности в целом.

Рассмотрению вышеуказанных параметров и посвящен данный раздел работы.

КОНФЛИКТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Л.С. Кулжабаева (Астана)

Конфликты в семейных отношениях - естественный психологический конструкт, поскольку между двумя людьми всегда найдутся отличия в мировоззрении. При заключении межкультурных браков происходит столкновение не только индивидуальных, но и культурных отличий.

Исследования межкультурных семей показали, что существует комплекс причин и источников подобных конфликтов. Зачастую конфликты возникают из-за неудовлетворенной потребности в признании ценности собственного «я», нарушении чувства достоинства со стороны другого партнера. Другой причиной конфликтов в межкультурных семьях является неудовлетворенность сексуальных потребностей супругов или потребностей в положительных эмоциях (как следствие отсутствия внимания, заботы).

Существуют конфликты, ссоры на почве пристрастия одного из супругов к гипертрофированным потребностям, приводящим к неэкономным и неэффективным, а порой и бесполезным затратам средств семьи (к спиртным напиткам, азартным играм и т.п.). Так, негативное отношение к неправильному питанию, избыточному весу в американской культуре является даже частью социальной идеологии. В то же время мексиканцы вполне терпимы к тучным людям, никак не связывая собственное отношение к ним с понятиями ответственности и самоконтроля. Довольно частыми являются финансовые разногласия, возникающие на основе не согласующихся по разным причинам потребностей супругов в распределении бюджета на содержание семьи, вклада каждого из партнеров в материальное обеспечение совместной жизни.

Другую группу конфликтов образуют размолвки на почве неудовлетворения потребностей супругов в питании, одежде, на почве разногласий по поводу устройства домашнего очага, конфликты на почве потребности во взаимопомощи, взаимоподдержке, в сотрудничестве по вопросам разделения труда в семье, ведения домашнего хозяйства, ухода за детьми. Безусловно, существуют разногласия на почве различия потребностей и интересов в проведении отдыха и досуга, разных хобби. Это связано с различной степенью внимания к достижениям личности в социуме. Так, американская культура индивидуализирована, здесь большое значение имеют врожденные способности людей. В то же время восточная культура Индии, Китая направлена на более высокую оценку не таланта, а трудолюбия. Иными словами, конфликты в межкультурных семьях чаще всего возникают из-за различий в понимании гендерных ролей, во взглядах на брак и воспитание детей, на ведение домашнего бюджета.

В связи с потенциально опасным уровнем конфликтности в межкультурных семьях особую значимость приобретает диалог как способ преодоления разобщенности и несогласованности. Для представителей семьи чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность. В межкультурных семьях диалог является двудоминантным. С одной стороны, его результатом является информация, получаемая в процессе межвзаимодействия. С другой стороны, важность диалога заключается во взаимодействии смысловых позиций. Супруги в процессе обсуждения контекста каждой проблемы вырабатывают общее функциональное решение. При этом, возможно и предпочтение какой-либо из альтернативных точек зрения, и выработка собственного уникального взгляда на ситуацию.

Психологические исследования показывают, что существуют различные варианты разрешения конфликтов в межкультурных семьях. В частности, оптимальными можно считать стратегии капитуляции, компромисса и сосуществования.

- Капитуляция предполагает возможность отказаться от некоторых стереотипов поведения, характерных для собственной культуры, и принять поведение супруга.

- Компромисс предполагает поиск общего между супругами, когда каждый частично отказывается от своей позиции, принимая точку зрения другого.

- Сосуществование характеризует ситуацию, в которой оба супруга сохраняют приверженность к «своим» культурным традициям, в то же время полностью принимая друг друга.

Зачастую стратегии поведения супругов в межкультурных браках характеризуют как «альтернативный путь», «смешанный подход» и «творческая адаптация».

Подбор стратегий, вариантов разрешения конфликтов в межкультурных семьях возможен не только членами семьи, но и профессиональными психологами. К числу основных направлений психологической помощи межкультурным семьям относятся:

- коррекция представлений о межкультурных семьях, своеобразии их развития;

- предотвращение сложных социально- психологических ситуаций в различных сферах совместной деятельности членов семьи;

- ликвидация последствий воздействия негативных психологических явлений совместной жизни в межкультурных семьях.

Психологическая помощь основана на нескольких базовых принципах. К их числу относится добровольное желание представителей семьи в получении помощи, осуществление такой помощи исключительно ненасильственными способами, отказ специалиста от своих индивидуальных культурных стереотипов в процессе разрешения психологического затруднения, конфликта, возникших в межкультурной семье.

Межкультурные семьи считаются одним из главных показателей современных межкультурных отношений. Их успешность зависит от способностей и потребности у представителей подобных семей в налаживании взаимоотношений, поддержании их стабильности. В то же время основополагающей психологической предпосылкой их стабильности выступает внимание к этнопсихологическим особенностям представителей различных культур на уровне государства.

Таким образом, как социально-культурный феномен, семья определяется преемственностью различных связей, отношений, чувств, ролей и выступает мощным институтом социального изменения, в котором закладывается ценностный и культурный потенциал нового поколения. От оптимального и эффективного функционирования института семьи будет зависеть будущее развитие общества.

О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Л. С. Кулжабаева (Астана)

Современный век является сложной экономической и социальной эпохой, требующей от личности серьезного душевного напряжения. В этих условиях возрастает потребность в семье как оплоте любви, поддержке супружеских и родственных отношений. Именно семья несет ответственность за формирование полноценной, нравственно богатой и социально активной личности, которая в свою очередь должна стать творцом культуры общества. Через семейно-родственные отношения люди воспринимают социально-культурный опыт, традиции и обычаи, реализуя всемирный закон преемственности и сохранения постоянства.

Культура - это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в ценностях, в совокупности отношений людей к природе и обществу. В настоящее время усиливается взаимодействие различных культур. Как следствие, широкое распространение получает процесс создания межкультурных семей как социопсихологического конструкта.

Культура брачно-семейных отношений включает в себя различные по характеру и содержанию компоненты: медико-гигиенические, хозяйственно-экономические, правовые, нравственные, психологические, воспитательные. Структурные компоненты брачно-семейных отношений формируются в зависимости от пола, возраста, образования и личностных качеств людей. Показателем культуры брачно-семейных отношений выступают:

- духовные ценности: представления, установки, идеалы о браке и семье, сформированные в детстве и подростковом возрасте, знание норм и правил семейной жизни, закономерностей развития и утверждения социально-психологического единства в семье;

- материально-духовные отношения: навыки и умения, определенные стереотипы поведения, реализуемые во взаимоотношениях полов в процессе становления и функционирования семьи.

Культура брачно-семейных отношений – это характер, стиль общения, обеспечивающий оптимальное функционирование семьи, это нормы и правила поведения человека в семье, это этикет, которому

следует обучиться и придерживаться в течение всей жизни. На основании стиля и характера взаимоотношений всех членов семьи можно судить об уровне культуры брачно-семейных отношений. Кроме того, культура брачно-семейных отношений выражает достигнутый человечеством уровень исторического развития, уровень и способ социального воспроизводства человеческой жизни. Это также и половая культура общества. В каждую историческую эпоху по мере развития и совершенствования культуры брачно-семейных отношений менялись и взаимные требования друг к другу.

Следовательно, культура брачно-семейных отношений – критерий исторической развитости самого общества, показатель уровня научного познания природы самого человека и, вместе с тем, масштаба практического обеспечения условий для здорового и гармоничного развития каждой семьи.

К основным функциям культуры брачно-семейных отношений относят гносеологическую, информационную, коммуникативную, регулятивную, гуманистическую. Культура брачно-семейных отношений служит целям воспитания человека, формирования его здоровья и жизненной позиции. Она создает механизм, который обеспечивает:

- осуществление социализации личности;
- подлинную индивидуальную неповторимость каждого человека.

Ее структурными элементами как целостной системы являются:

1. Культура этического мышления (знания и умения, приложенные к определенной жизненной ситуации).

2. Культура чувств и их выражения до брака, в период знакомства и ухаживания, в браке.

3. Культура поведения, умение строить свое поведение в соответствии с принципами и нормами морали, в соответствии с договоренностями до брака, с учетом третьего члена (т.е. с появлением ребенка).

4. Этикет как регламентация определенной манеры поведения. В этом смысле семейный этикет выступает в двух формах:

- как общий этикет, присущий всем семьям, живущим в одну историческую эпоху,
- как частный, присущий отдельным семьям, как результат договоренности или утвердившейся и бережно хранимой родословной привычки. Именно в этикете отражается и сохраняется неповторимая специфика каждой отдельно взятой семьи. Принятие этих этических

правил и норм как раз и составляет содержание адаптационного периода после свадьбы.

В систему факторов, обуславливающих формирование культуры брачно-семейных отношений, входят:

- поддержание и закрепление положительного опыта современной семьи;
- перестройка системы образования и создание комплексной системы воспитания детей, юношества, молодежи, ориентированных на культ семьи;
- включение населения в широкую дискуссию по данному вопросу;
- организация социального контроля за содержанием телевизионных и радиопередач.

Основные задачи системы распространения культуры брачно-семейных отношений состоят в следующем:

- широкая пропаганда положительного опыта семьи;
- формирование у молодежи высоких нравственных ориентаций;
- расширение знаний о семье, закономерностях ее развития, психологии пола;
- грамотное сексуальное просвещение.

Распространение среди населения культуры брачно-семейных отношений требует определенной системы, которая представляет собой целый ряд социокультурных институтов. В рамках данной системы можно выделить несколько уровней, или подсистем, каждая из которых имеет собственную специфику в распространении знаний о семье и, соответственно, пользуется своими методическими приемами.

Во-первых, это система образования, во-вторых, средства массовой информации, в-третьих, учреждения культуры. Важно, как считает российский исследователь Л. М. Панкова, с помощью этих средств постараться пробудить внутреннюю потребность в культурном поведении и закрыть все каналы проникновения в сознание молодежи пропаганды разврата, пошлости, насилия [1].

Семья – это потребность человека, его интерес и ценность. Эти три аспекта понимания семьи лежат в основе осмысления уровней культуры брачно-семейных отношений. Потребности, интересы и ценности неразделимы и пронизывают всю жизнь семьи. Тем не менее, существует определенная последовательность формирования культуры брачно-семейных отношений. Существует культура потребления и отношения людей по поводу потребностей – это первый уровень культуры брачно-семейных отношений. Существуют интересы семьи и интересы индивида. Механизм взаимодействия этих интересов

составляет второй уровень культуры брачно-семейных отношений. И, наконец, существуют ценностные ориентации, идеалы. Они в совокупности формируют нравственное сознание семьи, направляют ее развитие. Это – уже третий уровень культуры брачно-семейных отношений.

Забота общества о психологическом комфорте и духовной направленности личности выражается в том, насколько данное общество понимает ответственность за биологическое воспроизводство человека, за рост народонаселения страны, как реализует эту ответственность и как влияет на организацию семьи, ее развитие и успешное функционирование.

ПРИКЛАДНАЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ОБРАЗ СЕБЯ, КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ.

О. Э. Куприянец (Санкт-Петербург)

Несмотря на множественность исследований по темам: «Образ Я», «Я-концепция», «имидж», потребность в изучении этого направления остается. Именно потому, что актуальность темы велика, а сложности понятий и различные друг от друга теории, в рамках которых велись данные исследования, не дают возможности просто и прямо решать практические задачи, которые ставит психологам жизнь.

Рассмотрим накопленные исследователями различные описания «Образа Я» или «Концепции Я», близкие к понятию Образа себя, которое используется в прикладной культурно-исторической психологии.

В описании «Я-концепции» Роберта Берна предметом «самовосприятия» и «самооценки индивида» могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. На основе «Я-концепции» «индивид» строит взаимодействие с другими людьми и с самим собой. Выделены когнитивная, оценочная и поведенческая составляющие «Я-концепции». Когнитивная составляющая — это набор представления и убеждений индивида о самом себе, набор характеристик, которыми, как ему кажется, он обладает. Его ожидания относительно себя. Наряду с прочим, когнитивная компонента «Я-концепции» представлена в сознании индивида в виде социальных ролей и статусов. Оценочная — это то, как индивид оценивает эти характеристики, как к ним

относится. Важную роль в формировании его оценки играют: соотнесение представлений о себе с «идеальным я»; соотнесение представлений о себе с социальными ожиданиями; оценка эффективности своей деятельности с позиции своей «идентичности». Поведенческая — это то, как человек в действительности поступает, это то, что ему на самом деле удается, и это – объективная часть.

Существуют и другие подходы к видению структуры «Я-концепции» или «Образа Я». Т. Ю. Каминская выделяет два подхода. В первом подходе в структуре «Образа-Я» не выделяется «мотивационного компонента», или выделяются лишь незначительные его составляющие. Так, С. Стейн определяет «Я-Концепцию» как «существующую в сознании индивида систему представлений образов и оценок, относящуюся к самому субъекту». Л. А. Венгер говорит об «Образе-Я» как о «совокупности обобщенных содержательных и оценочных представлений». Во втором подходе исследователями признаются влияния «мотивационного компонента», а именно, «связь Образа-Я и поведения», на развитие «Образа-Я».

Наиболее распространенными являются представления А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского о структуре «Образа-Я» как единстве когнитивного (образ своих качеств, способностей, внешности и др.), эмоционального (самоуважение, самоуничижение и т. д.) и оценочно-волевого (стремление повысить самооценку, завоевать уважение и др.) компонентов.

Г. Е. Залесский выделяет два компонента «Образа-Я» — мотивационный и когнитивный. Применительно к изучению возрастных особенностей развития «Образа-Я», особое внимание уделяется прояснению вопроса о том, как происходит формирование каждого из компонентов, когда два компонента «Образа-Я» начинают взаимодействовать. «Когнитивный блок» «Образа-Я» отражает содержательные представления о себе. Такое понимание «когнитивного блока Образа-Я» близко к пониманию «Образа-Я» другими исследователями. Но в этот блок добавляются и оценочные – самооценка, и целевые компоненты, это- «уровень притязаний, система запретов и поощрений.» Мотивационный блок отражает меру участия этих качеств в выборе «мотивов, целей, поступков».

Объединяя все перечисленные подходы исследователей в описании структуры «Образа Я» или «Я-концепции», получим когнитивную, оценочную, поведенческую и мотивационную части «Образа Я» или «Я-концепции». И в отдельном случае – единство когнитивной, эмоциональной и оценочно – волевой компоненты структуры «Образа Я» .

Да, есть выделенная структура, которая описывает «образ Я», но мы не можем применить это описание для точного решения прикладных задач, которые ставит психологу жизнь. Словно бы не хватает звена, которое связывало бы все эти части воедино и давало бы понимание и основу для приведения различных частей «образа Я» в соответствие. Нет некоего основания, которое объединяло бы все описания.

Остаются вопросы: Что является определяющим или первостепенным в построении и создании «Образа Я»? С учетом чего и как выстраивается «Образ Я»? Как использовать для дела это описание?

Ответить на эти вопросы не удастся однозначно, если мы не пересмотрим некоторые основы. А именно, предмет психологии, как науки. Волков И.П. в своей статье пишет: «Для отечественной психологии уже наступает время обратить внимание и серьезно заняться реабилитацией и реанимацией понятия о душе в качестве базового концепта, методологического принципа психологии, необходимого для адекватного теоретического отображения источника психической реальности» («Труды Ярославского методологического семинара», 2004, Волков И.П. с.34-37)

Шевцов А.А. во «Введении в прикладную культурно-историческую психологию» пишет: «Предметом психологии может быть только душа и путь к её познанию. Путем этим является все, в чем душа проявляет себя. Иными словами, всё, через что можно хоть как-то её проявить. <...>

Тем не менее, пока нам не доступно прямое созерцание души, мы вынуждены будем считать предметом своей науки то, что Константин Кавелин называл психической средой, и что на деле является нашим сознанием, хранящим все те образы, которые мы создаем и накапливаем за жизнь.» («Введение в прикладную культурно-историческую психологию» Шевцов А. с.28).

Через «Образ Я» или образ себя душа явно проявляет себя. Обратимся к описанию Образа себя в ключе прикладной культурно-исторической психологии, данного Шевцовым А.А. в книге «Основы науки думать, том 2, Представление и воображение».

«Образ себя – это обязательная часть любого думания, когда мы думаем, представляя.

Но образ себя включает в себя не только телесность. Это не образ тела. Это образ тела, образ умности, образ воспитанности, образ обаяния и очарования, то есть, это и образ душевных качеств, которые

запечатлелись в твоей личности. И ещё это образ ощущений от самого себя – удовольствия и неудовольствия.

И это очень важно. Это никогда нельзя забывать, потому что это определяет не только наше поведение, но и расход сил, доступных нам. Ведь удовольствие от самого себя мы позволяем себе лишь с учетом Глаза соседа, то есть, в той мере, в какой это удовольствие не испортит оценка других людей.

То, что другие люди увидят и оценят нас, приходится не только учитывать, но и носить в образе себя, как защитную одежду, которая всем отводит глаза. Этакая шапка-невидимка. <...>

Образ себя – это очень сложное сооружение, к тому же растущее и меняющееся за жизнь. В действительности, у нас не один Образ себя, а несколько, вложенных один в другой, словно матрешка. Они меняются от возраста к возрасту, учитывая изменившиеся жизненные цели и мировоззрение....

<...>

в любой задаче, которую решает наш разум, присутствует образ себя, которым мы и гуляем по образу мира, как игрушечным человечком с неограниченными возможностями...

Этот образ себя, когда мы начинаем делать какое-то дело или решать задачу, создается из <...> общего образа себя, так, чтобы учитывать условия задачи. Тогда он зовется Мастырь. Мастырь - это, в сущности, и есть решение задачи, если исходить из того, что решать любую задачу я буду собой. Решением задач моего разума являюсь я, который стал иным. Я, научившийся проходить те части мира, которые являются для меня ловушками.» (Шевцов А.А. «Основы науки думать, том 2, Представление и воображение», с.22)

Итак, вернувшись к нашим вопросам, мы понимаем, что Образ себя создается прямо для решения задачи! И он создается так, чтобы учитывать все условия именно этой задачи. Условием жизненной задачи могут быть, прежде всего, люди.

Например, если в деле, как в задаче, есть люди, то их либо надо учесть, потому что они либо непосредственные участники дела и их надо включать, либо они могут помешать твоему делу, и тогда нужно сделать так, чтобы этого не случилось. В любом случае, они точно должны понять, как им надо с тобой себя вести. Как к тебе и к твоему делу относиться. То есть, ими нужно управлять. Может показаться, что управлять может только тот, кто руководит по праву. Отнюдь. Психологам, как никому другому, известно, что подчиненные или люди более слабые физически, также управляют, они вынуждены это делать,

но управляют более неуязвимо, тонко, молча, но точно показывая как к ним нужно относиться. И их образ управления иногда действует сильнее. Иногда слабый ребенок с открытой душой может заставить сильного человека сделать то, что для другого находится за пределами его возможностей.

Таким образом, мы выходим на понятие управления через Образ себя, или образом себя.

Итак, человек выстраивает либо подбирает именно тот образ себя, который, как ему кажется, призван помочь решить его задачу. Так или таким образом, чтобы другой человек или люди смогли его понять и захотели сделать то, что он хочет.

И именно поставленная задача является определяющим фактором в подборе или создании соответствующего образа себя. Для её решения человек подбирает или выстраивает соответствующий образ себя. Вторичными являются то, как сам человек себя оценивает, как другие люди его оценивают. Он достает ещё один образ из своего сознания – образ мира, который нужно учитывать. Все это – уже условия той задачи, которую надо решить и что необходимо преодолеть, выстраивая соответствующий образ себя для этого случая.

При таком подходе возникает возможность создания очень точного непротиворечивого описание образа себя, под определенную задачу, который можно изменить, выстроить так, как необходимо самому человеку для её решения. Таким образом, изучение понятия Образ себя в ключе культурно-исторической психологии дало нам расширение возможностей использования его на практике.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

М.А. Кусаинова (Актау)

С помощью выбранных методик рассматривается и анализируется влияние экспериментальной программы обучения (введение дополнительных занятий с личностно-ориентированного обучения) на развитие интеллектуальных способностей и креативности учащихся младших классов с помощью изменения показателей мыслительных операций.

Подобранные тесты позволяют увидеть уровень сформированности теоретического способа решения проблем, теоретического подхода к проблемным ситуациям, уровень развития способности действовать в уме во внутреннем плане, анализа, рефлексии. (Таблица 1).

Таблица 1 Параметры и их критерии исследуемые в работе.

Параметры	Критерий	Используемый метод
Интеллектуальные способности	Анализ, рефлексия способность действовать в уме установление структурной общности планирование ходов и этапов решения задач.	А.З. Зак «Качественная оценка решения задач». А.Г. Гайштут «Тест математических аналогий»
Креативность	невербальная креативность, как способность к порождению нового оригинального продукта - Эвристическое мышление	Э.П. Торренс «Завершение картинок».

На первом этапе эмпирического исследования диагностировался уровень теоретического мышления по тесту А.З. Зака. Качественная оценка решения задач у детей 4-ых классов (первый класс – с введением дополнительных дисциплин с технологией ЛОО, а второй – обычный класс). Методика проводилась дважды: первый раз – в начале учебного года, до внедрения дополнительных занятий и второй раз – в конце учебного года, после обучения по экспериментальной программе.

Математическая обработка данных проводилась по t критерию Стьюдента.

Анализ результатов полученных в ходе проверки теоретического мышления младших школьников позволяет выделить различия в мышлении детей этого возраста: количество учащихся, решающих задачи теоретическим способом увеличивается от сентября к маю. Это означает, что часть «эмпириков» становятся «теоретиками»; следовательно, различия по данному параметру подвижны. В ходе эмпирического исследования по данной методике, опираясь на результаты, полученные

при тестировании учащихся, можно выделить следующие уровни: высокий, средний, низкий, которые показывают степень развития интеллектуальных способностей у детей, обучающихся по традиционной программе и детей класса с введением дополнительных занятий.

При определении уровней применялся комплексный показатель, учитывающий как число заданий, так и эмпирически установленную сложность.

Предлагаемый тест А.З. Зака «Качественная оценка решения задач» показал, что наиболее успешно с решением задач справились учащиеся экспериментального класса, где высокий уровень составил 13,33%, а в контрольной группе высокий уровень не показал никто из учащихся, хотя следует отметить, что средний уровень в контрольном классе составил 73,33%, а в экспериментальном 86,66%, но в контрольной группе выделился низкий уровень, равный 26,66%, в экспериментальной группе этот уровень отсутствует.

Таким образом, теоретическое мышление младших школьников, обучающихся по специальной программе с введением лично-ориентированной технологии, развивается более успешно от сентября к маю, чем у учащихся традиционной системы обучения. Прирост в количестве решаемых задач детьми, обучающихся по экспериментальной программе сравнительно высок.

Результаты, полученные в ходе решения задач А.Г. Гайштута в Тесте математических аналогий показали, что на этапе обучения с введением дополнительных занятий с лично-ориентированной технологией обучения значительно возросли средние значения по всем компонентам (анализ, сравнение, образование аналогий, обобщение), а в классе традиционного обучения динамика развития компонентов практически незначительна.

По полученным данным высокий уровень умственного развития показали почти все дети класса с введением дополнительных занятий с лично-ориентированной технологией обучения – 86,66%, в обычном классе высокого уровня нет. В обычном классе, конечно, прослеживается динамика развития операций, но в значительно меньшей степени – средний уровень 76,66%, в экспериментальной группе средний уровень – 13,33%. В классе с введением дополнительных занятий с лично-ориентированной технологией обучения отсутствует низкий уровень – это говорит о том, что все учащиеся успешно справились с решением математических задач, а в обычном классе низкий уровень составил 23,33%. У большей части детей этого класса развит только эмпирический тип мышления. Учащиеся бегло знакомятся с условиями задач и сразу же пытаются ее

решить, опираясь на величину числовых данных или на слова, характеризующие отношения между величинами. Учащиеся экспериментального класса вчитываются в задачу, вычисляя из текста условия задачи, схемы, отношения величин. Процесс решения задачи целенаправлен, осмыслен и управляем. При этом наблюдаются действия характерные для теоретического мышления: анализ, сравнение, образование аналогий, обобщение. В процессе работы мы увидим, что дети класса с введением дополнительных дисциплин более глубоко уясняют смысл математических «понятий» сравнить, «проверить», «применить» и успешно овладевают операциями сравнения, обобщения и конкретизации как методами познания, применяемыми в математике. Это еще раз подтверждает наши предположения.

Предлагаемый субтест невербальной креативности «Завершение картинок» Торренса показал, что ученики класса с введением с личностно-ориентированной технологией обучения наиболее успешно справились с заданием завершения картинок, показали некоторые творческие способности к «порождению» нового продукта, более оригинально, более осмысленно выполнили задание, в рисунках отражается некоторая существенная характеристика изображаемого, достаточно ярко проявляются различия между всеми полученными картинками, прослеживается разворачиваемый во времени процесс перехода к творческим решениям.

В классе с введением дополнительных дисциплин с технологией ЛЛО высокий уровень креативности составляет 36,66%, средний – 63,33%, низкого – нет, то есть все ученики достаточно хорошо в условиях минимальной вербализации показали свои творческие способности.

В обычном классе высокую невербальную креативность показали 13,33%, среднюю – 60%, низкую – 26,66% учеников. Многие задания у детей этого класса вызвали затруднения, встречались повторения в рисунках, нерелевантность (рисунки, не включающие в себя линий стимульного материала или не являющиеся составной частью рисунка).

Проведя исследование можно сделать вывод, что на развитие способностей (интеллекта и креативности) оказывает влияние дополнительный компонент с личностно-ориентированной технологией обучения, а на успешность обучения влияет как общий интеллект, так и креативность (существует прямая зависимость).

Успешность выполнения данных тестов определяется скоростными качествами психики, и критики справедливо указывают на влияние скоростного интеллекта при решении тестовых заданий,

диагностирующих, по мысли их разработчиков, креативность. В тестах А.Г. Гайштута и А.З. Зака все задания были направлены на выявление у учеников таких умственных операций: анализа, синтеза, составление аналогий, обобщения. В тестах Торренса выявлена положительная корреляция уровня IQ и уровня креативности. Чем выше уровень интеллекта, тем больше вероятность того, что у испытуемого будут высокие показатели по тестам креативности, хотя у лиц с высоко развитым интеллектом могут встречаться и низкие показатели креативности. Между тем, при низком IQ никогда не обнаруживается высокая дивергентная продуктивность.

Проявление креативности и развитие интеллекта невозможно, если отсутствует творческая среда. Обогащенность среды обучения достигалась за счет использования дополнительных занятий, обеспечивающих многовариантность применения способностей учеников. Микросреда, обладающая свойствами предметно – информационной обогащенности, представленности в ней образцов креативного поведения, оказывает формирующее воздействие на поведенческий, мотивационный компоненты креативности, развития интеллекта.

Влияние знаний, которые выходят за пределы устоявшихся границ, носят позитивный характер и это мы увидели, проведя исследование. Отдельные компоненты (например, обучение), отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют и совокупный эффект от их взаимодействия способствует развитию интеллекта и креативности.

ОГЛАВЛЕНИЕ

20 ЛЕТ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК.....	3
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	9
А. В. Абдулаева (Караганда)	9
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....	13
А. В. Абдулаева (Караганда), В. В. Козлов (Ярославль)	13
СТРУКТУРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МИРА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	17
Е. А. Абросимова (Челябинск).....	17
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ И ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ.....	21
З. Ж. Айджанова, М.Г. Ишенгельдиева (Усть-Каменогорск)	21
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ	24
(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКА «БТА»)	24
О.Х. Аймаганбетова, Р.А. Романкова (Алматы).....	24
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ	27
О.Х. Аймаганбетова, А.Д. Тастанбекова (Алматы)	27
ПРОЕКТ «ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ «ОТКРЫТЫЙ ПУТЬ» ...	31
В.В. Андреев, Б.В. Бойчук, В.В. Глазунов (Новосибирск).....	31
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ.....	33
КАК ЗАДАЧА ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	33
А. В. Антоновский (Тверь)	33
ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ПОДБОРА И РАССТАНОВКИ КАДРОВ.....	38
И. Г. Артемьева (Ярославль)	38
КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ	42
ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ КОМПАНИИ.....	42
И. Г. Артемьева (Ярославль)	42
ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СНИЖЕНИЮ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	48

Е. С. Асмаковец , С. П. Мельничкин (Омск)	48
ИЗМЕНЕНИЯ В МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЕ СПАСАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАБИЛИТАЦИИ	51
Р.Р. Бакиров, А.Н. Грязнов (Казань)	51
ПРОБЛЕМЫ, С КОТОРЫМИ СТАЛКИВАЕТСЯ ПСИХОЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	54
Ш.Р. Баратов, Д.Ш. Баратова (Бухара)	54
СОВРЕМЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЯ	58
М.М. Бафаев (Бухара)	58
СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К САМОПОВРЕЖДАЮЩЕМУ	61
И САМОРАЗРУШАЮЩЕМУ ПОВЕДЕНИЮ	61
Т.Н. Баширова, А.Н. Грязнов (Казань)	61
ПОНЯТИЕ АКТИВНОСТИ В РЕФЛЕКСОЛОГИИ И.П. ПАВЛОВА .	63
Е. А. Белан (Краснодар)	63
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС	66
В ПРАКТИКЕ ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА	66
А. В. Берлов (Москва)	66
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДУШЕ СРЕДИ ПСИХОЛОГОВ И ПРАВОСЛАВНОГО ДУХОВЕНСТВА	69
Н. Берне (Рига)	69
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ	73
УЧАСТНИКОВ ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ	73
Т.А. Богданова, С.О. Перминова (Челябинск)	73
ОСОБЕННОСТИ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ	75
ПРЕСТУПИВШИХ ЗАКОН ЖЕНЩИН	75
Л. В. Боллигер (Иркутск)	75
ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ВИДЫ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	80
М.Ю. Бурькина (Брянск)	80
ВЛИЯНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	83
НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА С ПОЗИЦИЙ АКМЕОЛОГИИ	83
Г. Г. Вербина (Чебоксары)	83
ТИПОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	85

А. А. Верещагина (Калининград)	85
ФИЗИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ ЛИЧНОСТИ.....	95
В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ.....	95
Т.А. Витюткина (Москва).....	95
МУЗЫКА КОЛЛЕКТИВИЗМА И ИНДИВИДУАЛИЗМА	97
О. Д. Волчек (Санкт-Петербург).....	97
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИТЧ И МЕТАФОР В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ	101
Н. Галимова (Магнитогорск).....	101
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	107
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОВМЕСТИМОСТИ МЛАДШИХ	
КОМАНДИРОВ КУРСАНТСКИХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ	107
М. Гафуров (Бухара).....	107
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ.....	111
ВОЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	111
М. Гафуров, Э. Эшов, М. Шарипов (Бухара).....	111
САМООТНОШЕНИЕ СКЛОННЫХ К ХИМИЧЕСКИМ АДДИКЦИЯМ	
СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ	
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	115
Э.Н. Гилемханова (Казань).....	115
МЕТОД «КЕЙСОВ» В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ.....	117
А. Р. Гирфатова (Уфа).....	117
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ	
ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО	
ОБРАЗОВАНИЯ	119
Г.С. Грефенштейн (Иркутск).....	119
ФЕНОМЕН РЕЛИГИОЗНОСТИ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ	122
С ЛИЧНОСТНЫМИ КАЧЕСТВАМИ.....	122
Л. В. Густова (Москва).....	122
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЛИЧНОСТИ МИГРАНТА	
КАК УСЛОВИЕ ЕГО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К СОЦИУМУ: К	
ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	124
А. Б. Гюлмамедов (Шуя).....	124
ВЛИЯНИЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОТНОШЕНИЕ К	
СВОБОДНОМУ ВРЕМЕНИ КАК ЦЕННОСТИ	126
Н. А. Дейкина, М. Г. Юркова (Иркутск).....	126

АКМЕТЕХНОЛОГИЯ РАСШИРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ.....	132
В. В. Дивош (Кострома).....	132
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ...	134
И.Т. Джумагалиева (Ақтау)	134
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАНСОВЫХ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК В БИЗНЕС-ТРЕНИНГАХ.....	137
Д. Долгих (Новосибирск).....	137
ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ.....	138
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	138
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	138
И. Т. Джумагалиева (Ақтау)	138
АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	141
ПО МЕТОДУ «ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОДРАМА».....	141
Т.А. Дорошенко (Новокузнецк)	141
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ.....	145
КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕБНЫХ ГРУПП.....	145
В РАЗВИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ СРЕДАХ	145
С.Г. Елизаров (Курск)	145
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЖЕНСКИХ СЦЕНАРИЙ В ОТНОШЕНИЯХ С МУЖЧИНАМИ	148
О. Я. Еремеева (Екатеринбург).....	148
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ УСТНОВОК.....	150
О. Я. Еремеева (Екатеринбург), В.В Козлов. (Ярославль)	150
ПЕРСОНИФИКАЦИЯ	152
КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КАРКАС ОБРАЗОВАНИЯ.....	152
М. Б. Есаулова (Санкт-Петербург).....	152
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ.....	155
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯ	155
П. Е. Жарылгасова (Ақтау), М. Г. Ишенгельдиева (Усть-Каменогорск)	155

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА МОТИВАЦИЮ К ПОТРЕБЛЕНИЮ И ОТКАЗУ ОТ АЛКОГОЛЯ ...	160
А. А. Жижин (Златоуст).....	160
СОЗАВИСИМОСТЬ ПО АЛКОГОЛИЗМУ.....	164
КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	164
А. Жижин (Златоуст).....	164
ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА	169
ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ.....	169
Ж.А. Жилина, Н.М. Лазарев (Владимир).....	169
ФЛОАТ-ТЕРАПИЯ-.....	171
НОВЫЙ ПОДХОД К ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ	171
М.Жохова, Ю. Козлов (Москва).....	171
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ	178
В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ЧЕЛОВЕКА: ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ?.....	178
А. Л. Журавлева, А.Б.Купрейченко (Москва)	178
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МИРА НОСИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ КУЛЬТУР	183
Б. К. Жумагалиева (Актау).....	183
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СКРЫТОЙ РЕКЛАМЫ НАРКОСОДЕРЖАЩИХ ВЕЩЕСТВ СТУДЕНТАМИ ...	187
И.И. Завозяев (Иваново)	187
СИСТЕМНОЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ	189
ФОРМИРОВАНИЮ ЗАВИСИМОСТЕЙ.....	189
И. И. Завозяев, В. И. Назаров (Иваново).....	189
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ	192
СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	192
В.А. Зобков, А.В. Зобков (Владимир)	192
СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ.....	194
Н.В. Зотова (Харьков)	194
ИНТЕГРАЦИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ:	199
ТЕАТР РЕФЛЕКСИИ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ	199
С.Г. Ильчук (Ярославль).....	199
ДЕФИЦИТАРНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ В СТРУКТУРЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЛИЧНОСТИ ГОССЛУЖАЩИХ.....	201
М. Г. Ишенгельдиева (Усть-Каменогорск).....	201

ФЕНОМЕН «ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ» - АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	204
Н. Б. Калюжная (Кострома)	204
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА	206
А. Ш. Капланова, Г. Г. Вербина (Чебоксары)	206
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ Я И ПСИХОСЕМАНТИКИ.....	208
В.С. Карапетян (Ереван)	208
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СВОЙСТВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЕМОСТИ	212
А.А. Карпов (Ярославль)	212
ВЛАСТНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССОВ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ*	218
А.В. Карпов, М.А. Раскумандрина (Ярославль)	218
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТРУКТУРЫ И ГЕНЕЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА	226
Е.В. Карпова (Ярославль)	226
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ.....	232
И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	232
ТВОРЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ	232
М. М. Кашапов (Ярославль)	232
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТА КАК СПОСОБ УХОДА ОТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ.....	240
Ш.А. Кельбуганова (Алматы).....	240
ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЕДИНСТВЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ	245
Ш.А. Кельбуганова, Ф.С. Ташимова (Алматы)	245
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	249
М.А. Клычева (Бухара).....	249
ВОЗМОЖНОСТИ КИНОТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	253
Н.В. Ключева, М.В. Белоногова (Ярославль)	253

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ	257
В.В. Козлов (Ярославль)	257
ОБЩЕСТВО И КУЛЬТУРА СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ	266
В.В. Козлов (Ярославль), Л.С. Кулжабаева (Астана).....	266
ТЕМНАЯ СТОРОНА ТВОРЧЕСТВА	269
В.В. Козлов (Ярославль), Н.Г. Санникова (Астана).....	269
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭЛИТА – ОБЩИЕ ПОДХОДЫ	272
В.В. Козлов (Ярославль), Б.С. Смагулов (Астана).....	272
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	275
Е.В. Конева, В.Н. Степанов (Ярославль).....	275
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	279
АЗАРТНОЙ ИГРЫ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ	279
В КАЧЕСТВЕ АДДИКТИВНЫХ АГЕНТОВ	279
В.В. Козлов (Ярославль), Хандогина О. В. (Новосибирск).....	279
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ	283
Е. Н. Кондрат, Л. Ю. Дудорова (Кострома)	283
К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ	285
Д. В. Копылова (Новосибирск)	285
ОТ НАУЧНОСТИ И ОБЪЕКТИВНОСТИ	288
К ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ И СУБЪЕКТИВНОСТИ.....	288
В ИНТЕРЕСАХ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	288
А.Д. Корчинов (Санкт-Петербург).....	288
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ	291
А. А. Костылева (Курган)	291
СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И МИФОСОЗНАНИЕ	294
А. В. Косов (Калуга).....	294
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПАРЦИАЛЬНЫХ ПАРАМЕТРОВ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ	298
В. И. Кулайкин (Москва)	298
КОНФЛИКТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ	300
Л.С. Кулжабаева (Астана).....	300

О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ.....	303
СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	303
Л. С. Кулжабаева (Астана).....	303
ПРИКЛАДНАЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ОБРАЗ СЕБЯ, КАК СПОСОБ УПРАВЛЕНИЯ ДРУГИМИ ЛЮДЬМИ.	306
О. Э. Куприянец (Санкт-Петербург).....	306
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	310
М.А. Кусаинова (Актау).....	310