Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Сочинский государственный университет»
Социально-педагогический факультет
Кафедра общей психологии и социальных коммуникаций им. В.Н. Дружинина

ДРУЖИНИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Сборник материалов
XIV Всероссийской
научно-практической конференции
г. Сочи, 21—23 мая 2015 г.*

Под редакцией
И.Б. Шуванова, С.В. Воронина, В.П. Шувановой, С.А. Барановой

Сочи — РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ» — 2015

УДК 159.923
ББК 88
Д76

Научный руководитель конференции

зав. каф. общей психологии и социальных коммуникаций им. В.Н. Дружинина,
к.пс.н., доц. И.Б. Шуванов

Редакционная коллегия:

С.В. Воронин (отв. секр.),
В.П. Шуванова (отв. ред.).

Д76

ДРУЖИНИНСКИЕ ЧТЕНИЯ: материалы XIV Всерос. науч-практ. конф.,
г. Сочи, 21—23 мая 2015 г. / под ред. И.Б. Шуванова, С.В. Воронина,
В.П. Шувановой, С.А. Барановой — Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2015. — 227 с.

ISBN 978-5-9906961-9-8

DOI 10.18411/sgu-2015-1

Концептуальной идеей проведения конференции и отбора материала для сборника явилось изучение и развитие инновационных подходов в экспериментальной психологии, психологии общих способностей, психологии семьи, разрабатываемых В.Н. Дружининым. Сборник материалов конференции подразумевает раскрытие содержания новых идей и результатов исследований в рамках таких областей психологической науки, как: общая психология, экспериментальная психология, возрастная психология, прикладная психология, педагогическая психология, психология семейных отношений, психология рекламы, массовых коммуникаций и связей с общественностью.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов, психологов, ученых.

ISBN 978-5-9906961-9-8

DOI 10.18411/sgu-2015-1

УДК 159.923

ББК 88

© ФГБОУ ВПО «СГУ», 2015

© Оформление. РИЦ ФГБОУ ВПО «СГУ», 2015

Современный мир, находящийся в условиях усложнений и изменений, обуславливает запрос общества на творческую личность. Потребность в творческом потенциале рассмотрена не только со стороны общества, но и может трактоваться как естественная необходимость, осознаваемая человеком, который стремится к полноценной жизни. Данное обстоятельство объясняет нарастающий интерес к рассмотрению в психологии творческого аспекта и креативности, делая упор на их личностное основание.

Проблема творчества и творческих способностей рассматривается достаточно давно. Длительное время такая психологическая характеристика вызывала дискуссии, и ее значимость отрицалась целыми поколениями. Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли такие зарубежные исследователи как: Дж. Гилфорд, Е. Торренс, С. Медник, Дж. Рензули. В отечественной психологии это: Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев и др.

Накоплен большой и содержательный материал, который дал определенные результаты, как в теоретическом, так и в практическом плане, преодолена «загадочность» творчества, однако единой и стройной теории творчества и творческих способностей до сих пор не существует.

При определении места творческой личности в структуре личности отмечается проблема несогласованности научных данных, проблема ее взаимосвязи с личностными особенностями (Б.Д. Богоявленская, Е.П. Ильин, Е.Б. Ермолаева-Томина, А.М. Матюшкин и др.).

Как отмечал В.Н. Дружинин, личность не встраивается, а овладевает и структурирует социальное пространство, для этого ей необходимо проявлять свой творческий потенциал и в этом смысле быть адаптируемой к социальной среде [6]. Вместе с тем, вопрос о взаимосвязи творческих характеристик личности и социальной среды является спорным.

Исследования в области психологии творчества часто указывают на наличие диаметрально противоположных фактов об успешном процессе адаптации творческих личностей, которые демонстрируют высокий уровень творческого развития и имеют определенные творческие достижения. Зачастую творческая личность рассматривается через призму разрушения общепринятых правил и норм, а также агрессивности в защите своей личности и потребности в независимости от социума. Присутствие неоднозначных оценок роли творчества порождает новые исследования в данной области и создает потребность в поиске ответа на вопрос, являются ли креативность и творчество ресурсами, придавая человеку жизненной стойкости, или же наоборот творческие личности обладают такими личностными особенностями, которые могут ослаблять личность в социальном взаимодействии, снижать ее адаптивность.

Противоречие: с одной стороны личность овладевает и структурирует социальное пространство, для этого ей необходимо проявлять свой

творческий потенциал и в этом смысле быть адаптируемой к социальной среде, вместе с тем, взаимосвязь творческих характеристик личности и социальной среды является спорной.

Одни из самых известных подходов к рассмотрению личностных предпосылок творчества рассмотрены в работах В.С. Библера, Д.Б. Богоявленской, А.Я. Пономарева и др. В.С.Библер основной предпосылкой творчества обозначает диалогичность в процессе мышления [1]. Д.Б. Богоявленская, в свою очередь, вводит аспект необходимости изучения детерминации интеллектуальной активности человека в социальном контексте, оспаривая представление о том, что основными мотивами для побуждения к творческой деятельности выступают престиж и тщеславие [2]. Я.А.Пonomarev в контекст анализа процессов взаимодействия и развития вводит психологические проблемы творчества [3].

Многие ученые проблему человеческих способностей сводят к проблеме творческой личности: существует личность, обладающая определенной мотивацией и чертами, а не особые творческие способности.

С.А. Хазова выделяет три важных для нас аспекта в понимании феномена творчества (креативности) и их связи с социальной средой: творчество как когнитивная **способность** (творческие способности), креативность как **процесс** (творчество), творчество как характеристика личности (творческая личность) [4]. Такое разделение, по признанию автора, является весьма условным и используется для осуществления анализа исследуемой проблемы.

Творчество как когнитивная способность (творческие способности). Традиционными показателями креативности как способности считаются характеристики, выделенные Дж. Гилфордом и Е.П. Торренсом: беглость, оригинальность, разработанность (способность к детализации), гибкость. Однако в настоящее время разные исследователи к перечню креативных способностей добавляют и другие.

Так, в исследованиях, проведенных С.А. Хазовой установлен тот факт, что старшеклассники, с высокой беглостью и оригинальностью мышления, болезненно и остро переживают неудачи и трудности, могут обвинять себя в слабости, некомпетентности, беспомощности в сложившейся ситуации [5]. Близкие результаты получены в исследованиях С.А. Богомаза и Т.Е. Левицкой, показавшие креативность как в негативном ключе, приписывая ей отрицательную роль в социуме, так и обратные результаты.

Креативность как процесс (творчество). Какой бы позиции не придерживался автор, определение и понимание творчества всегда включает в себя создание нового, не являющегося очевидным продукта, и не опирающегося на определенный вид деятельности, это могут быть как наука, искусство и даже общение.

В случае рассмотрения творчества как фактора риска, снижающего возможность адаптации, прежде всего необходимо сделать акцент на его взаимосвязи с разрушением общественного порядка, определенных норм общества, сложившихся стереотипов. Это позволяет определенным авторам

говорить о «неадаптивности» творчества (А.Г. Асмолов) или определять его как «неадаптивную активность» (В.А. Петровский, С.В. Максимова). Однако большинство авторов все-таки указывают на его благоприятную, положительную роль.

Ю.М. Миславский обращает внимание на то, что творческая деятельность обладает функцией своеобразного иммунитета к трудностям и разрушающим последствиям неудач [7]. Таким образом, в зависимости от складывающейся жизненной ситуации и определенного этапа онтогенеза, творчество, в своих разнообразных проявлениях может выступать и фактором защиты и в то же время ресурсом развития личности.

Креативность как характеристика личности (творческая личность)

Творческие личности – это золотой запас, «движущая сила человечества» (Ильин Е.П.). Имеется ряд определений, характеризующих творческую личность.

Творческая личность есть прогрессивный элемент, дающий все новое (П.К. Энгельмейер);

Творческая личность – понятие, обозначающее определенную сторону жизни человека, с систематическим получением новых решений как в профессиональной деятельности, так и в обычной жизни (А.Л. Галин);

Творческая личность может быть охарактеризована не только высоким уровнем креативной способности, но и особенной жизненной позицией человека, его мировоззрением, отношением к осуществляемой деятельности (А.Л. Галин);

Творческая личность – это личность способная к творческой деятельности (<http://www.anypsy.ru/content/tvorcheskaya-lichnost>);

Творческая личность - это такой тип личности, для которой характерна стойкость, высокий уровень направленности, на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единении с высоким уровнем творческих способностей, позволяющие ей достигнуть прогрессивных, социальных и личностно значимых результатов в одной или нескольких видах деятельности (В.И. Андреев);

Творческая личность – это личность, обладающая когнитивно- и аффективно-личностными дивергентными качествами (Ф. Вильямс).

В контексте данной работы, опираясь на представления Ф. Вильямса, под творческой личностью мы понимаем личность, имеющую высокий уровень творческих характеристик личности.

Относительно взаимосвязи творческой личности с социальной средой, в научных источниках описываются два диаметрально противоположных типа креативов: условное название одних - дезадаптанты, других, напротив, отличаются вполне успешной адаптацией. Однако, мнения авторов сходятся в том, что у креативной личности имеются ряд особенностей, в результатах оценки которых можно судить о другом «строении личности» (Нечаев, 1929). К таким особенностям следует отнести: активность, агрессивность в защите личности, настойчивость, толерантное отношение к неустойчивым

обстоятельствам и устойчивое к новизне, недостаткам информации, а также готовность противостояния мнению окружения и независимости суждений.

По мнению С.А. Хазовой можно говорить о том, что креативность, вне всякого сомнения, оценивается положительно как ресурс, оказывающий не только помощь в решении жизненных трудностей, но и помогающий продуктивно их воспринимать, оставаясь при этом творцом своей жизни [5].

Проведенные ранее наши исследования позволили выявить наличие связи, причем обратной, между общей успешностью в обучении и такими факторами творческих способностей как оригинальность и разработанность. Кроме того, было установлено, что такая личностная творческая характеристика как любознательность, по сравнению с другими творческими характеристиками личности, в большей степени имеет отрицательную связь с успешностью. [9].

Эмпирические исследования показали, что творческие личности переживают серьезные проблемы в личностной и эмоциональной сферах, а также в сфере межличностных отношений [8].

Исследователи установили, что при условии сочетания интеллекта и высокого уровня креативности, человек творческий более адаптирован к среде, в которой он существует, более активен и эмоционально уравновешен и т.д. Существует и обратная ситуация тогда, когда при сочетании креативности и низкого интеллекта у человека наблюдается высокий уровень тревожности, плохой адаптации к требованиям социума, невротичность [6].

Существуют различные точки зрения, рассматривающие особенности социального взаимодействия творчески-одаренных детей в кругу ровесников. Ряд ученых [Clark, 1997; Gallagher, 1985] указывают на то, что дети, имеющие высокий уровень творческих и интеллектуальных способностей, чаще чем сверстники, проявляют лидерскую направленность, более общительны и контактны, пользуются признанием и уважением. По мнению других исследователей [Kirk, 1972; Neihart, 2002] неравномерное развитие творчески-одаренных детей, которое можно наблюдать при опережении развития одних сфер – творческой и интеллектуальной, и недостаточном развитии других – эмоциональной и социальной, порождает трудности во взаимодействии с ровесниками. Такие лидерские качества, как демонстративность, посредством проявления знаний, неконформность, неумение слушать и слышать других людей, стремление к командованию, оказывают эффект барьера во взаимоотношении со сверстниками.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать предположение о существовании как факторов способствующих процессу социального взаимодействия и так и разрушающих его.

Эмпирическая часть исследования состояла из 7 этапов: 1 этап – определение уровня творческих характеристик личности; 2 этап – определение социометрического статуса респондентов; 3 этап – диагностика личностных черт социально-психологической адаптации; 4 этап – выявление особенностей типов отношений к людям; 5 этап - сравнительный анализ 2-х групп подростков, имеющих высокий и низкий уровни творческих

характеристик личности, установление значимости различий между ними по социально-психологическим характеристикам личности; 6 этап – аналогичный сравнительный анализ, но по отдельным параметрам методики ТТХЛ (любопытность; воображение; сложность; способность пойти на риск); 7 этап – подведение итогов, определение социально-психологических факторов риска творческой личности, построение социально-психологического портрета творческой личности.

Реализация практического исследования проходила на основе применения следующего состава батареи методик: Тест творческих характеристик личности Ф. Вильямса, адаптированный Е.Е. Туник [10]. Определение социометрического статуса осуществлялось с помощью метода социометрии Дж. Морено. А также использовались методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд и диагностики межличностных отношений Лири [11].

Результаты исследования изначально подверглись первичному анализу на основе таблицы эмпирических данных (Приложение Б). Количественный анализ данных, полученных в ходе исследования был реализован с применением методов математической статистики. Осуществлялись операции сравнения групп подростков по изучаемым диагностическим показателям с использованием критерия Манна-Уитни. Критерий позволяет провести оценку различий между выборками в отношении определенного признака, измеряемого в количественных показателях.

Кроме того, прежде чем начать выделение групп по уровням выраженности творческих характеристик личности и проведение сравнительного анализа, все исследуемые социально-психологические особенности личности были предварительно подвергнуты экспертной оценке на предмет их отнесения к факторам: а) способствующим социальной адаптации и б) препятствующим, создающим трудности социальной адаптации.

В результате количественной обработки и качественной интерпретации результатов тестирования по методике творческих характеристик личности (ТТХЛ), на основе введенного статистического критерия, были выделены 2 группы испытуемых, имеющие высокие и низкие суммарные показатели: 13 человек с высокими показателями (из них 9 девочки и 4 мальчика) и 12 человек с низкими показателями (из них 7 девочек и 5 мальчиков). Всего в исследовании приняли участие 57 человек, но после соответствующего отбора (наличие брака в опросных листах, отсутствие ответов на все вопросы, высокие показатели по шкале лжи (методика Роджерса-Даймонд) и др.), были отобраны 35 испытуемых, из которых были сформированы 2 группы из 25 человек, имеющие высокие и низкие показатели.

Результаты исследования позволили сформировать обобщенный социально-психологический портрет творческой личности. Подросток с творческими характеристиками личности характеризуется высоким социометрическим статусом в деловой сфере, адаптивностью, интернальностью, самопринятием, эмоциональной комфортностью, стремлением к доминированию. В отношениях к людям проявляет

авторитарность: любит давать советы, требует к себе уважения. Уверенный в себе, независимый, ориентирован на себя, склонен к соперничеству. Упрямый, упорный в достижении цели, непосредственный.

Такие черты творческой личности, как: авторитарность, агрессивность, независимость во мнениях и суждениях, стремление к доминированию (выделенные экспертами на начальном этапе исследования, как отрицательно влияющими на социально-психологическую адаптацию) - могут выступать потенциальными источниками взаимного непонимания с окружающими людьми и осложнения отношений с ними. В то же время такие качества, как: адаптивность, самопрятие, эмоциональная комфортность будут способствовать позитивной социальной адаптации.

Таким образом, проведенное исследование, позволило определить социально-психологические характеристики творческой личности, при этом мы считаем, что творческая личность это целостное системное образование, которое включает в себя как черты, способствующие социальной адаптации, так и осложняющие данный процесс.

Литература

1. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975. 399 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. РГУ, 1983. 173 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976. 303 с.
4. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Закономерности общения в творческом коллективе // Вопр. психол. 1986. № 6. С. 77—86.
5. Хазова С.А. Опыт исследования роли креативности в совладающем поведении субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С.421-433.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2006. - 368 с.
7. Миславский Ю.М. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопр. психол. 1988. № 3. С. 71—78.
8. Рудкевич Л.А., Рыбалко Е.Ф. Возрастная динамика самореализации творческой активности Психологические проблемы самореализации личности. – СПб, 1997. С.89-106.
9. Шаповалов В.И., Шуванов И.Б., Шуванова В.П. Творческие способности как фактор успешности в обучении в школе //Известия Сочинского государственного университета. 2014. № 4-2 (33). С.144-149.
10. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб: Речь, 2003.-96с.
11. <http://psylab.info/>

Немировская Н.Г.
Периодизация профессиональной деятельности и
тематика научного творчества В.Н. Дружинина
(к 60-летию юбилею ученого)

Ночью бессонной с вами
Заговорит двойник –
Я живу словами
Под переплетом книг.
В.Н. Дружинин

В.Н. Дружинин – выдающийся российский ученый-психолог, посвятивший психологии всю свою непродолжительную жизнь и многогранную деятельность. Он оставил разнообразное и богатое по содержанию научное наследие, которое должно быть осмыслено и использовано в современной психологии.

12 августа 2015 г. исполнится 60 лет со дня рождения Владимира Николаевича Дружинина (1955 – 2001), доктора психологических наук, профессора, лауреата премии им. С.Л. Рубинштейна Российской академии наук (1996), лауреата премии Президента РФ в области образования (1998), лауреата Всероссийского конкурса книг по образованию (1997), лауреата конкурса «Пушкинская библиотека» фонда Сороса (2000), руководителя исследовательских проектов по Федеральной программе «Одаренные дети».

Изучение творческой «лаборатории» психологической мысли В.Н. Дружинина, позволяет, во-первых, определить его место в истории отечественной психологии и вклад в ее развитие; во-вторых, акцентировать внимание на новаторских идеях автора в области исследования и психодиагностики способностей, важных для решения задач, стоящий перед современной наукой и практикой.

Расцвет творческой деятельности В.Н. Дружинина пришелся на сложное, перестроечное для нашей страны и, соответственно, для науки время. На рубеже XX–XXI столетий отечественная психология столкнулась с серьезными трудностями, обусловленными коренным изменением социальных условий ее развития. Это привело к ослаблению фундаментальных научно-теоретических разработок, которые всегда являлись сильной стороной отечественной психологической школы, следствием чего стал все более очевиден разрыв преемственности в развитии научного знания.

В последнее время наметилась тенденция возвращения в психологическую науку наследия ученых, расцвет научной деятельности которых приходился на конец XIX – середину XX столетий. Разработке историко-психологических проблем посвящены работы И.С. Алексеенко, Е.А. Будиловой, А.Н. Ждан, В.А. Кольцовой, Н.А. Логиновой, Т.Д. Марцинковской, Ю.Н. Олейника, О.Г. Носковой, В.В. Умрихина, М.Г. Ярошевского и многих других авторов. Однако необходимость воссоздания

полной картины психологической мысли для понимания ее современного состояния и формирования ориентиров для дальнейшего развития психологии требует изучения творчества современных нам ученых. В этой связи важным представляется обращение к исследованию психологических взглядов Владимира Николаевича Дружинина.

В.Н. Дружинин – яркий, одаренный ученый; его научное творчество всегда отличалось непрерывной эволюцией научных идей; оно оригинально, достойно изучения и развития. Профессиональная биография В.Н. Дружинина уникальна по своей интенсивности, объему и качеству сделанного им, как в области фундаментальных психологических исследований, так и в сфере психологического образования. «Он явно не принадлежал к типу ученых “одной идеи”, которые всю жизнь разрабатывали один подход, придерживались строго определенной теоретической позиции» (Дружинин В.Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2007, с. 5).

Впервые всероссийскую известность В.Н. Дружинин приобрел как специалист в области психодиагностики в связи с выходом его работы «Психологическая диагностика способностей: теоретические основы», в которой был представлен новый взгляд на проблему психологического тестирования. К его наиболее известным работам относятся: «Психология общих способностей» (1995; 1999); «Экспериментальная психология» (1997; 2000); «Психология семьи» (2000); «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» (2000); «Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие» (2001) и др. Неизменный успех имеет изданная под редакцией В.Н. Дружинина серия учебников по психологии для высшей школы, в том числе «Современная психология» (1999); «Психология (для экономических, гуманитарных и технических вузов)» (2000); «Когнитивная психология» (2001) и т.д. Сфера научных интересов Владимира Николаевича охватывала общую и когнитивную психологию, психологию интеллекта, психологию семьи, психологию личности, дифференциальную психометрику, психологию и психодиагностику общих способностей и др. В свете обострения интереса к проблемам методологии психологической науки особую актуальность обретают методолого-теоретические разработки В.Н. Дружинина в области психологии. Сейчас в Институте психологии РАН работает лаборатория психологии способностей и ментальных ресурсов, которая развивает научные идеи В.Н. Дружинина.

Несмотря на огромное психологическое наследие, оставленное В.Н. Дружининым, необыкновенную научную многогранность, широту взглядов и интересов, весомые организационно-научные заслуги, его творчество до сих пор не было в должной мере изученным и осмысленным. Это грозит утратой ряда его идей, ценных для современной психологии и практических разработок. Выбор тематики данного исследования обуславливается тем, что идеи В.Н. Дружинина представляют не только исторический интерес, но и занимают важное место в современной науке, актуализируют поиски в ряде ключевых направлений психологической науки XXI века.

Прежде чем приступать к исследованию проблематики научной деятельности ученого, необходимо выделить основные периоды его творческой деятельности, дать характеристику выполнявшимся им социально-профессиональным задач. Построение периодизации – итог изучения динамики той или иной проблемы во времени с учетом социально-культурных и исторических условий. В настоящее время особое значение приобретает проблема разработки объективных критериев периодизации. Уровень и характер решения этого вопроса обуславливают строгость и точность определения динамики и этапов развития исследуемого процесса. В случае отсутствия обоснованных критериев периодизации логично встает вопрос об ее объективности. Сложность членения единого историко-научного процесса обусловлена необходимостью соотнесения периодов развития личности ученого с общественным, социально-культурным контекстом. Соответственно, в основу периодизации могут быть положены, как сугубо исторические критерии – специфика периодов общественного развития, так и логико-научные, связанные с динамикой и особенностями собственно научного процесса.

В историко-психологических работах отмечается необходимость выделения при построении периодизации того или иного явления, включая биографии и научную деятельность ученых, не одного, а множественных критериев, что обусловлено сложностью и многоаспектностью рассматриваемых феноменов (В.А. Кольцова, Н.Б. Мешалкина, Ю.Н. Олейник).

В нашей работе также использовался ряд критериев: основные события в жизни и научном творчестве В.Н. Дружинина; выполняемые им социально-профессиональные роли; доминирующая сфера личностных и профессиональных интересов. Опираясь на указанные критерии, мы выделили 5 периодов жизненного и профессионального пути Дружинина:

I период (1955 – 1972). Детство и школьные годы.

II период (1973 – 1978). Студенческие годы.

III период (1979 – 1982). Начало работы в ИП АН СССР. Защита кандидатской диссертации.

IV период (1983 – 1991). Работа в ИП АН СССР. Защита докторской диссертации.

V период (1992 – 2001). Организаторская, преподавательская и научная деятельность.

Хронология основных периодов жизненного и профессионального пути В.Н. Дружинина была составлена на основе материалов личного архива ученого, а также «Антимемуаров», подготовленных женой В.Н. Дружинина, и воспоминаний его коллег.

В разные периоды научной биографии особенности личности ученого, его опыт, ближайшее окружение и оппонентный круг ученого, выполняемые им социальная и профессиональная роли по-разному определяли сферу личностных и профессиональных интересов, а также проблематику его научной деятельности.

I период (1955 – 1972). Детство и школьные годы.

Дружинин Владимир Николаевич родился 12 августа 1955 г. в пос. Дунилово Большесельского района Ярославской области. С рождения В.Н. Дружинин выделялся своей необычностью, удивлял широтой интересов: рисование, лепка, поэзия, музыка, живопись, искусство. С 1962 г. обучение в школе, в начальной школе прочитал весь школьный курс учебников, заинтересовался философской литературой, в 1972 – окончание школы с золотой медалью.

II период (1973 – 1978). Студенческие годы.

После окончания школы В.Н. Дружинин поступил на отделение биологии факультета психологии Ярославского Государственного Университета. В университет на факультет психологии Владимир Николаевич пришел молодым человеком, уже четко представляющим, чего он хочет добиться в жизни. Он учился азартно, с увлечением, сочетая изучение психологии с познанием математики и теории психологического эксперимента. Как вспоминает М.М. Кашапов, Владимир Николаевич «по отдельно взятому абзацу психологического текста мог определить стиль любого крупного психолога, прекрасно мог имитировать научный стиль разных маститых ученых. Образные, оригинальные высказывания Володи, представленные в факультетской стенгазете, охотно цитировали на учебных занятиях не только студенты, но и преподаватели» (Кашапов М.М. О Володе Дружинине // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19 – 20 сентября 2005 г. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2005, с. 417).

На 3 – 4 курсах ЯрГУ он проводил исследования роли моторики в актуализации представлений; по результатам этой работы был сделан доклад на конференции НСО, удостоенный диплома МГУ им. М.В. Ломоносова лучший научный доклад. На V курсе под руководством В.Д. Шадрикова В.Н. Дружинин проводил исследования, посвященные системогенезу способностей, в которых были выявлены качественные различия систем способностей на разных этапах профессионализации и особенности их динамики. Уже дипломная работа В.Н. Дружинина показала, что он владеет всем арсеналом методических средств, обеспечивающих высокое качество психологических исследований. Это свидетельствует о незаурядной личности, богатом внутреннем потенциале молодого ученого, о его серьезном отношении к науке как области применения своих сил в сфере личностного и профессионального самоопределения. В 1978 – окончание факультета психологии и биологии Ярославского государственного университета (ЯрГУ) с дипломом с отличием. В сфере личных интересов появилось увлечение футболом, сохранившееся на всю жизнь (даже в рабочем кабинете в ИП РАН у него хранилась футбольная форма).

Таким образом, первые периоды жизни ученого (I – II) были временем накопления жизненного и профессионального опыта. Как пишет жена ученого, «мало встречается людей, наделенных таким набором талантов и

способностей, как Владимир Дружинин. Блестящая память и врожденная тяга к культуре позволили ему стать образованнейшим человеком нашего времени, владеющим энциклопедическими познаниями. Он обладал тем, что называется общей одаренностью, и мог бы достичь вершин в любом деле, которым занимался» (Дружинин В.Н. Антимемуары. М.: изд-во СГУ, 2005, с. 9).

Следующие периоды (III – V) охватывают многогранную научную, научно-практическую и научно-организационную деятельность В.Н. Дружинина.

Выделение основных периодов жизнедеятельности ученого, представленных выше, позволило соотнести содержание его профессиональной деятельности, условий научного творчества с тематикой научных публикаций.

Для определения интенсивности научной деятельности в разные периоды жизни ученого использовался общий объем библиографических наименований, включающий 175 единиц за период активной творческой деятельности – в течение 23 лет (с 1979 по 2001гг.). В результате контент-анализа названий работ удалось наметить перечень тем, встречающихся в научном наследии ученого и составляющих 8 тематических направлений:

1. Психология труда, психология потребностей и мотивации личности

Владимир Николаевич начинал свой творческий путь с изучения динамики мотивации и потребностей в процессе профессиональной подготовки.

2. Экспериментальная психология

Целый ряд новых научных фактов был получен В.Н. Дружининым и его учениками в экспериментальных исследованиях. Особо следует отметить модель ситуативной психодиагностики.

2. Психология и психодиагностика способностей

Наибольшую известность В.Н. Дружинин приобрел как специалист в области психодиагностики способностей, много сделавший для развития этой области психологического знания. Одной из ключевых проблем психологии способностей В.Н. Дружинин считал проблему соотношения интеллектуальных и творческих способностей.

4. Психология интеллекта, когнитивная психология, психология творчества, психология одаренности

Основным научным достижением в этой области является разработанная им модель «интеллектуального диапазона», выступающая в качестве своего рода прогностического инструмента по отношению к оценке продуктивности разных видов интеллектуальной деятельности. Наиболее значительное место в теоретических исследованиях В.Н. Дружинина занимала проблема интеллекта, в понимании природы которого он вышел за пределы традиционных факторно-аналитических теорий. Он предложил чрезвычайно эвристичное понятие «когнитивный ресурс» для описания механизмов индивидуальных различий в продуктивности интеллектуальной деятельности. В настоящий момент ресурсный подход можно считать одним

из наиболее перспективных направлений в современной психологии способностей.

5. Общая психология, методологические проблемы психологии

Разработка методологических вопросов психологии является одним из важных направлений в научных трудах В.Н. Дружинина. Значимым вкладом Дружинина в методологию современной психологии является рассмотрение проблемы метода и систематизация психологических методов.

7. Психология семьи

В.Н. Дружинин дал описание психологической структуры семьи, выделил психологические типы семьи в европейской культуре.

6. Экзистенциальная психология

Стремительная эволюция научных позиций ученого ярко выражена в его последней книге «Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии» (2001).

8. Психологическая наука российского общества, статьи и публикации по другим отраслям психологии

В.Н. Дружинин был человеком неравнодушным к жизни нашей страны и судьбам людей. На протяжении всей своей научной деятельности он обращался к жанру научной публицистики, чтобы его голос профессионального психолога был услышан. Лейтмотивом всех этих работ является беспокойство о состоянии интеллектуального потенциала российского общества. В доступной для широкого круга читателей форме Владимир Николаевич рассматривал вопросы психологии способностей и одаренности, психологии семьи и т.д.

Эти разделы представляют Владимира Николаевича как глубокого теоретика и методолога, блестящего экспериментатора и компетентного психодиагноста, тонкого экзистенциального психолога и неравнодушного гражданина.

Чтобы понять природу творчества В.Н. Дружинина, необходимо далее соотнести научную продукцию ученого с содержанием выполняемых им профессиональных задач на разных периодах его жизни.

III период (1979 – 1982). Начало работы в ИП АН СССР. Защита кандидатской диссертации.

В 1980 г. Владимир Николаевич приезжает в Москву из Ярославля после окончания университета и без денег, жилья, прописки, влиятельных родителей приступает к решению сложных задач – интеграции в новом научном сообществе, поиска путей и способов своей профессиональной самореализации. В этот период молодой ученый накапливает опыт работы в области психологии труда, в проведении практико-ориентированных научных исследований, что является важным для определения его будущей профессиональной специализации. Это время можно охарактеризовать как период становления ученого.

В 1979 – 1982 гг. В.Н. Дружинин занимался изучением динамики мотивации на основе механизма идентификации образа «Я» и образа профессионала, проводил исследования динамики мотивации в ходе

профподготовки. В это время он начинает также разрабатывать вопросы методологии и экспериментальной психологии.

В 1982 г. В.Н. Дружинин защитил кандидатскую диссертацию на тему «Изменение мотивации в процессе профессиональной подготовки».

IV период (1983 – 1991). Работа в ИП АН СССР. Защита докторской диссертации.

Четвертый период жизни В.Н. Дружинина характеризуется существенным повышением интенсивности его научной деятельности: более чем в три раза (по сравнению с III периодом) возрастает его среднегодовая научная продуктивность.

Ведущая тематика ученого в эти годы – экспериментальная психология способностей. Это связано с работой над докторской диссертацией, которая носила междисциплинарный характер и затрагивала проблемы методологии психологии, психодиагностики, психологии труда.

В 1980-е гг. В.Н. Дружинин разрабатывает теоретические проблемы диагностики познавательных способностей. Надо отметить, что в этот период и проблемы психодиагностики, и теоретические подходы к пониманию сущности способностей в отечественной психологии еще только начинали серьезно разрабатываться. Появились переводные работы Анны Анастаси, книга К.К. Платонова «Проблемы способностей», монография К.М. Гуревича «Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы».

С 1983 г. Владимир Николаевич проводил исследования с целью разработки обобщенной вероятностной модели теста. В результате была выявлена взаимозависимость типа шкалы, числа пунктов и достоверности измерения. В.Н. Дружинин разработал концепцию экологической валидности тестов, типологию психодиагностических ситуаций, выявил влияние ситуативных и мотивационных факторов на проявление познавательных способностей при тестировании (Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. В 2-х ч. Саратов: изд-во Саратовского университета, 1990).

В 1987 г. В.Н. Дружинин получил должность старшего научного сотрудника в Институте Психологии АН СССР. В 1991 г. назначение заведующим лабораторией психологии способностей и профессионально важных качеств.

В 1991 г. состоялась защита его докторской диссертации на тему «Теоретические основы диагностики познавательных способностей». Эта работа существенно продвинула разработку проблему психодиагностики применительно к обозначенной области. Автор определяет психологическое тестирование как совместную деятельность испытуемого и экспериментатора по выявлению особенностей психики испытуемого с целью подготовки необходимых индивидуальных рекомендаций. Тест предназначается для диагностики свойств и включает в себя процедуры собственно тестирования (измерения), где ведущая роль принадлежит выполняющему задание испытуемому, и интерпретации, где ведущая роль принадлежит экспериментатору.

На основе выдвинутых теоретических положений В.Н. Дружинин предложил «обобщенную формальную модель теста» и ее различные наиболее типичные варианты. Им была обоснована классификация диагностических ситуаций, включающая консультацию, отбор, обследование и аттестацию. В исследовании было установлено, что валидность теста определяется научно-практической задачей, для решения которой он предназначен. Впервые было проведено систематическое исследование психодиагностических возможностей учителя, которое показало, что учителя не имеют возможности дифференцировать учеников по уровню развития познавательных способностей, так как выполняют в основном целеполагающие, мотивирующие и контролирующие функции на уроке. Поэтому даваемые ими оценки успеваемости являются параметром, всегда независимым от уровня развития познавательных способностей учеников. Учителя, согласно результатам данного исследования, четко осознают, что не существует линейной связи между уровнем развития познавательных способностей школьников и их возрастом.

Результаты, полученные В.Н. Дружининым, имеют большое значение для современной практики обучения в плане реализации задачи развития способностей каждого школьника.

Этот период жизнедеятельности ученого можно охарактеризовать как насыщенный научной деятельностью, которая проходила в тяжелое перестроечное время.

Конец этого периода – защита докторской диссертации, которая привела к смене статуса и выполняемых социально-профессиональных ролей (теперь ученый мог заниматься той деятельностью и исследованием тех проблем и направлений психологии, которые его интересовали).

В период (1992 – 2001). Организаторская, преподавательская и научная деятельность.

С 1993 г. В.Н. Дружинин работал заместителем директора ИП РАН и получил звание профессора. В центре научных интересов ученого – психология интеллекта, когнитивная психология, психология творчества и одаренности. В сфере личностных интересов – поэтическое творчество, результатом чего стало издание сборника стихотворений разных лет «Разговор с эхом». По воспоминаниям современников, Владимир Николаевич в тяжелые 1990-е гг. выпустил книг больше, чем все сотрудники института, осуществляя одновременно большую научно-организационную работу. С 1995 г. – декан факультета психологии Государственного университета гуманитарных наук РАН, В.Н. Дружинин много сделал для создания психологического факультета ГУГН при РАН. С 1999 г. – ректор Института практической психологии ИМАТОН (Санкт-Петербург), профессор МГУ и МГПУ.

Общая научная продуктивность В.Н. Дружинина продолжает повышаться. В этот период выходит максимальное количество книг, монографий, что позволяет говорить о расцвете творческой деятельности в эти годы. Причем, эти работы отражают новый качественный период его

творческой деятельности. В центре его внимания оказываются вопросы психологии интеллекта, когнитивной психологии, психологии творчества и одаренности.

В 1990-е гг. В.Н. Дружинин занялся изучением влияния факторов микросреды (в том числе семьи) на развитие интеллекта и креативности, а также приступил к исследованию структуры общих способностей и разработке не тестовых методик диагностики креативности у детей (1995).

Для объяснения связей результатов тестирования интеллекта и жизненных показателей В.Н. Дружинин предложил модель интеллектуального диапазона и двухмерную классификацию эмпирических психологических методов (Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: изд-во «ПЕР-СЭ», СПб.: изд-во «ИМАТОН-М», 2001).

В.Н. Дружинин дал описание психологической структуры семьи, выделил психологические типы семьи в европейской культуре. Он также являлся руководителем исследовательских проектов по Федеральной программе «Одаренные дети».

Можно предположить, что последняя книга ученого «Варианты жизни» является закономерным итогом многих лет напряженного труда выдающегося психолога и обретения им подлинной личностной зрелости. В этой небольшой по объему, но удивительной по своей глубине работе В.Н. Дружинин продемонстрировал возможности качественного анализа потенциалов и ресурсов человека.

В.Н. Дружинин организовал издание учебников психологии нового типа. Все эти учебники отличает общая концепция – каждая глава написана ведущим специалистом в соответствующей области и отражает современное состояние психологической науки. Под редакцией В.Н. Дружинина вышла серия учебников по психологии для университетов: «Современная психология» (1999), «Психология (для экономических, гуманитарных и технических вузов)» (2000), «Когнитивная психология» (2001). Эта серия уже прошла испытание временем, оценена читателем, выдержала переиздания, и спустя много лет, продолжает сохранять свою значимость, что говорит о таланте редактора и высоком профессиональном уровне авторов.

Достижения Владимира Николаевича в разных областях психологии очень разнообразны и многосторонни. Многочисленные блистательные идеи, подхваченные и развитые в трудах его учеников и коллег, обогатили психологическую науку и способствовали психологическому просвещению нашего общества.

Владимир Николаевич Дружинин известен как автор фундаментальных научных исследований. Его книги, учебники, статьи по психологии способностей, одаренности, воспитания, творчества, по экспериментальной психологии отличаются высоким уровнем научной культуры, легкостью изложения, изяществом стиля.

Владимир Николаевич был талантливым организатором науки. Под его руководством, благодаря его инициативе, энергии, научному авторитету,

возникли и обрели силу научно-исследовательские, научно-практические, образовательные структуры.

Реконструкция жизненного пути ученого дает возможность приблизиться к пониманию механизмов формирования его творческой индивидуальности.

Раздел 1

ПЕДАГОГИЧЕСКА ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Гренадерова Н.Н.

*Взаимосвязь стиля педагогического общения и профессионального
выгорания педагога дошкольного образования.*

Единственная известная мне роскошь
– это роскошь человеческого общения.
Антуан де Сент Экзюпери

В современном мире мы всё чаще перестаём пользоваться этой роскошью, забывая, что общение должно быть неотъемлемой частью жизни каждого человека. В нашей статье мы говорим о педагогическом общении между воспитателем и дошкольником. Нельзя отрицать, что педагог оказывает огромное влияние на ребенка через взаимодействие и общение, заряжает эмоциональной энергией, которая должна быть непременно положительной. Настроение и душевное состояние воспитателя передается дошкольнику на чувственном уровне. Всё чаще мы можем наблюдать у педагогов дошкольного образования профессиональное выгорание различной степени, которое несет за собой губительное влияние на детей.

Проблема состоит в том, что профессиональное выгорание педагога непосредственно отражается в педагогическом общении и взаимодействии с ребенком, что влияет на его развитие и формирование полноценной личности.

Целью данной работы является выявление содержательной зависимости (характера взаимосвязи) стиля педагогического общения и профессионального выгорания педагога дошкольного образования. На основе полученных данных будут разработаны рекомендации по профилактике и коррекции профвыгорания в условиях ДООУ.

Задачи исследования:

1. Отобрать методики индивидуальной диагностики профессионального выгорания педагога, наиболее подходящие для

использования в коррекционной работе в условиях дошкольного образовательного учреждения.

2. Выявить зависимость стиля педагогического общения и профессионального выгорания педагога.

3. Разработать рекомендации по профилактике и коррекции профвыгорания в условиях ДОУ.

Объект исследования: стиль педагогического общения педагога дошкольного образования.

Предмет исследования: зависимость стиля педагогического общения и профессионального выгорания педагога дошкольного образования.

Гипотезой данного исследования послужили следующие предположения:

- синдром эмоционального профессионального выгорания развивается в процессе длительной профессиональной деятельности педагога;
- на развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают влияние как социально-демографические, так и личностные качества педагогов.

Представим теоретические позиции современной психологии по данному вопросу.

Психическое выгорание – термин, используемый для обозначения определенной группы деструктивных изменений личности в результате негативных (стрессогенных) воздействий среды на психику и личность. Чаще всего личностная деформация рассматривается в профессиональном контексте - как результат влияния профессиональных стрессовых факторов.

Профессиональное психическое выгорание проявляется как устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное явление, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, а также потерей профессиональной мотивации. Такое состояние наносит вред самой личности и окружающим: происходит снижение качества работы, возникает цинизм и негативизм по отношению к другим людям - клиентам (пациентам, ученикам и т.п.). Психологическое выгорание ведет к снижению качества жизни личности, и может приводить к развитию серьезных депрессий, возникновению психосоматических и соматических заболеваний, патологических состояний (алкоголизм, наркомания, зависимости и т.п.).

Таким образом, хотя психологическое выгорание не является болезнью, но, как отмечает В.В.Бойко, «за ним стоят серьезные психические и психофизиологические реалии», имеющие свои причины и формы. Проявления психического выгорания требуют своевременной диагностики и коррекции.

Что касается стиля педагогического общения, то традиционно выделяют демократический, авторитарный и либеральный стили.

Демократический стиль общения. Наиболее эффективным и оптимальным считается демократический стиль взаимодействия. Для него характерны широкий контакт с воспитанниками, проявление доверия и уважения к ним, воспитатель стремится наладить эмоциональный контакт с

ребенком, не подавляет строгостью и наказанием; в общении с детьми преобладают положительные оценки. Демократический педагог испытывает потребность в обратной связи от детей в том, как ими воспринимаются те или иные формы совместной деятельности; умеет признавать допущенные ошибки. В своей работе такой педагог стимулирует умственную активность и мотивацию достижения в познавательной деятельности. В группах воспитателей, для общения которых свойственны демократические тенденции, создаются оптимальные условия для формирования детских взаимоотношений, положительного эмоционального климата группы. Демократический стиль обеспечивает дружественное взаимопонимание между педагогом и воспитанником, вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности.

Авторитарный стиль общения. Педагоги с авторитарным стилем общения, напротив, проявляют ярко выраженные установки, избирательность по отношению к детям, они значительно чаще используют запреты и ограничения в отношении детей, злоупотребляют отрицательными оценками; строгость и наказание — основные педагогические средства. Авторитарный воспитатель ожидает только послушания; его отличает большое количество воспитательных воздействий при их однообразии. Общение педагога с авторитарными тенденциями ведет к конфликтности, недоброжелательности в отношении детей, создавая тем самым неблагоприятные условия для воспитания дошкольников. Авторитарность педагога часто является следствием недостаточного уровня психологической культуры, с одной стороны, и стремлением ускорить темп развития детей вопреки их индивидуальным особенностям - с другой. Причем, педагоги прибегают к авторитарным приемам из самых благих побуждений: они убеждены в том, что, ломая детей и добиваясь от них максимальных результатов здесь и сейчас, скорее можно достигнуть желаемых целей. Ярко выраженный авторитарный стиль ставит педагога в позицию отчуждения от воспитанников, каждый ребенок испытывает состояние незащищенности и тревоги, напряжение и неуверенность в себе. Это происходит потому, что такие педагоги, недооценивая развитие у детей таких качеств, как инициативность и самостоятельность, преувеличивают такие их качества, как недисциплинированность, лень и безответственность.

Либеральный стиль общения. Для либерального воспитателя характерны безынициативность, безответственность, непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях. Такой педагог «забывает» о своих прежних требованиях и через определенное время способен предъявить полностью противоположные, им же самым ранее данным требованиям. Склонен пускать дело на самотек, переоценивать возможности детей. Не проверяет выполнение своих требований. Оценка детей либеральным воспитателем зависит от настроения: в хорошем настроении преобладают положительные оценки, в плохом — негативные. Все это может привести к падению авторитета педагога в глазах

детей. Однако такой воспитатель стремится ни с кем не портить отношений, в поведении ласков и доброжелателен со всеми. Воспринимает своих воспитанников как инициативных, самостоятельных, общительных, правдивых.

Стиль педагогического общения как одна из характеристик человека не является врожденным (предопределенным биологически) качеством, а формируется и воспитывается в процессе практики на основе глубокого осознания педагогом основных законов развития и формирования системы человеческих отношений. Однако к формированию того или иного стиля общения predisполагают определенные личностные характеристики. Так, например, люди самоуверенные, самолюбивые, неуравновешенные и агрессивные склонны к авторитарному стилю. К демократическому стилю predisполагают такие черты личности, как адекватная самооценка, уравновешенность, доброжелательность, чуткость и внимательность к людям.

Исследования показали, что после ушедшего педагога-«автократа» в группу не рекомендуется назначать «либерала», а после «либерала» — «автократа» — возможно. «Демократа» можно назначить после любого предшественника.

В жизни каждый из названных стилей педагогического общения в «чистом» виде встречается редко. На практике часто встречается, что отдельный педагог проявляет так называемый «смешанный стиль» взаимодействия с детьми. Смешанный стиль характеризуется преобладанием двух каких-либо стилей: авторитарного и демократического или демократического стиля с непоследовательным (либеральным). Редко сочетаются друг с другом черты авторитарного и либерального стиля.

Мы проводили исследование, в котором приняли участие 27 педагогов ДООУ № 222 г. Ярославля.

Мной были отобраны следующие диагностики:

1. Опросник на выгорание МВІ (адаптирован Н.Е. Водопьяновой).

Авторы опросника американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Методика предназначена для диагностики "эмоционального истощения". Тест содержит 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с выполнением рабочей деятельности. Чем ниже человек оценивает свои возможности и достижения, меньше удовлетворен самореализацией в профессиональной сфере, тем больше выражен синдром выгорания.

2. Определение психического «выгорания» (А. А. Рукавишников).

Данная методика нацелена на интегральную диагностику психического «выгорания», включающую различные подструктуры личности. Тестовый материал содержит 72 утверждения.

Методика включает три шкалы: психоэмоционального истощения (ПИ), личностного отдаления (ЛО) и профессиональной мотивации (ПМ). Для определения психического «выгорания» в пределах указанных шкал используются специальным ключом.

Содержательные характеристики шкал:

- психоэмоциональное истощение - процесс истощения эмоциональных, физических, энергетических ресурсов профессионала, работающего с людьми. Истощение проявляется в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим с признаками депрессии и раздражительности.

- личностное отдаление - специфическая форма социальной дезадаптации профессионала, работающего с людьми. Личностное отдаление проявляется в уменьшении количества контактов с окружающими, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, негативизме по отношению к другим людям.

- профессиональная мотивация - уровень рабочей мотивации и энтузиазма по отношению к работе альтруистического содержания. Состояние мотивационной сферы оценивается таким показателем, как продуктивность профессиональной деятельности, оптимизм и заинтересованность в работе, самооценка профессиональной компетентности и степени успешности в работе с людьми.

Данные методики несут одинаковую направленность. Они были выбраны для соотнесения и проверки правдивости определения профессионального выгорания педагога.

3.Методика "Личностная агрессивность и конфликтность" (Е. П.Ильин и П.А.Ковалев).

Методика предназначена для выявления в качестве личностной характеристики склонности субъекта к конфликтности и агрессивности. Инструкция: Испытуемому предлагается ряд утверждений. При согласии с утверждением он должен в карте опроса в соответствующем квадрате поставить знак "плюс" ("да"), при несогласии — знак "минус" ("нет").

4.Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения (О.Н. Бочарова)

На основе полученных данных будут разработаны рекомендации по профилактике и коррекции профвыгорания в условиях ДООУ.

Дружикина С.В.

*Понятийные способности как основа реальных достижений в
подростковом возрасте*

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
(проект №14-28-00087), Институт психологии РАН*

В психологической литературе накоплено немало данных о связи интеллекта с такими показателями индивидуальной продуктивности как учебная и творческая успешность. По разным данным корреляции тестов общего интеллекта с показателями обучаемости оказываются в диапазоне от -0,03 до 0,61. Между интеллектом и творческими успехами, по данным исследований, также наблюдаются как незначимые так и значимые связи. В последнее время в качестве основы индивидуальной продуктивности выделяют отдельные интеллектуальные способности. Усвоение понятий, база

знаний, декларативные и процессуальные знания, построенные с помощью долговременной памяти - все эти конструкты относят не только к ресурсам учебной успешности (Холодная, 2012), но и к ресурсам творческой самореализации (Эрикссон, 1993; Саймонтон, 1997). Некка отмечает, что творческие люди творят тогда, когда был осуществлен избирательный поиск информации из всей базы знаний (Некка, 1999). При этом важен процесс категоризации при кодировании и избирательность при извлечении информации. Таким образом, последние исследования говорят о важной роли понятийных способностей в решении творческой задачи. Целью исследования стала диагностика интеллектуальных способностей как основы индивидуальной продуктивности личности. Под индивидуальной продуктивностью понимаются успехи в учебной, творческой, социальной сфере деятельности. Объектом исследования были выбраны учащиеся старших классов средней школы. Гипотеза исследования: творческие, учебные и социальные достижения в подростковом возрасте связаны с вербальным пониманием и долговременной семантической памятью.

В исследовании приняли участие 115 учащихся 9-х классов средней общеобразовательной школы города Мытищи Московской области. Выборка состояла из 59 мальчиков и 56 девочек в возрасте от 14 до 16 лет.

Были использованы следующие методы:

1. Тест структуры интеллекта Амтхауэра (Amthauer Intelligenz – Struktur – Test, IST) для выявления интеллектуальных способностей. Адаптация В.Н. Намазова и А.Н. Жмырикова (Намазов, Жмыриков, 1988).

2. Модифицированная методика диагностики межличностных отношений Дж. Морено применялась для определения морально-психологического статуса учащегося как показателя реальных социальных достижений (степень принятия или отвержения группой) (Морено, 1934).

3. Оценка преподавателями особенностей мышления учеников по анкете «качества мышления» как показатель успешности в обучении (Сиповская, 2013). Анкета включает в себя следующие шкалы: познавательная потребность, избирательность интересов, рациональность, критичность, рефлексивность, гибкость, креативность, самостоятельность мышления, диалогичность, общая культура.

4. Анализ документов проводился для сбора данных о реальных достижениях подростков. Формировалось три показателя учебной успешности. *Годовая учебная успешность* формировалась из суммы годовых оценок по 12 предметам. *Общий балл по итогам экзаменов ГИА* (русский язык, математика). *Сумма баллов по итогам выпускных экзаменов по выбору учащегося*. Проводился контент – анализ портфолио (дипломы, грамоты, сертификаты, свидетельства) учащихся по категориям *интеллектуальные, творческие, социальные достижения* и по уровню достижений (внутришкольный уровень, городской уровень, областной/межобластной уровень). К интеллектуальным достижениям были отнесены победы на научно-практических конференциях и олимпиадах. На мероприятиях данного типа даются усложненные задачи, предполагающие творческое решение.

Поэтому данную область можно назвать интеллектуальным творчеством. К творческим достижениям были отнесены победы в различных исполнительских, художественных, поэтических конкурсах. Социальные достижения включали в себя участие в коллективной деятельности, организаторской работе.

Был проведен факторный анализ с методом выделения главных компонент и вращением Varimax шкал теста «TSI» Амтхауэра. Компоненты интеллекта объединились в четыре фактора: 1) исключение слова, аналогии, обобщение (факторные нагрузки 0.67, 0.72, 0.83) – *вербальное понимание*; 2) арифметические задачи, числовые ряды (факторные нагрузки 0.83, 0.88) – *математические способности*; 3) пространственное воображение и пространственное обобщение (факторные нагрузки 0.55, 0.87) – *пространственная организация*; 4) дополнение предложений и память (факторные нагрузки 0.64, 0.77) – *долговременная семантическая память*. Выборка с помощью кластерного анализа разбивалась на три группы (с высоким, средним и низким уровнем признака) по каждому из четырех выделенных факторов. Между собой сравнивались группы с высоким уровнем признака и низким уровнем признака по U-критерию Мана-Уитни.

Фактор вербальное понимание. У группы с выраженным фактором «вербальное понимание» оказались выше следующие показатели: оценки учителей по десяти шкалам анкеты «качества мышления» ($p < 0.002$ для всех десяти показателей), ГИА ($p = 0.00$), годовые оценки ($p = 0.00$), экзамены по выбору ($p = 0.001$), интеллектуальные достижения на внутришкольном ($p = 0.01$) и городском уровне ($p = 0.02$). Группа подростков с выраженными понятийными способностями с одной стороны положительно принимаются группой ($p = 0.004$), с другой – отрицательно ($p = 0.001$).

Фактор математические способности. Математические способности оказались связаны с некоторыми качествами мышления: избирательность интересов ($p = 0.024$), рациональность ($p = 0.034$), критичность ($p = 0.016$), рефлексивность ($p = 0.05$); с оценками ГИА ($p = 0.002$) и интеллектуальными достижениями на внутришкольном уровне ($p = 0.05$).

Фактор пространственная организация. Группа с высокими показателями пространственной организации получила высокие оценки учителей по пяти шкалам: рациональность ($p = 0.01$), критичность ($p = 0.05$), рефлексивность ($p = 0.05$), гибкость ($p = 0.003$), общая культура ($p = 0.05$). Пространственная организация связана с баллами по ГИА ($p = 0.02$); социальными достижениями на внутришкольном уровне ($p = 0.05$).

Долговременная семантическая память. Исходя из различий между группами, можно сказать, что семантическая память связана со всеми качествами мышления кроме диалогичности ($p < 0.005$); оценками ГИА ($p = 0.02$), годовыми оценками ($p = 0.002$), интеллектуальными достижениями на внутришкольном и городском уровнях ($p = 0.05$, $p = 0.022$).

Анализ связей отдельных компонентов интеллекта с реальными достижениями показал: *вербальное понимание*, *долговременная семантическая память* в большей степени связаны с показателями

индивидуальной продуктивности, чем математические и пространственные способности. Понятийные способности оказались связаны с четырьмя показателями учебной успешности и интеллектуальными (интеллектуальное творчество) достижениями на внутришкольном и более высоком городском уровне. Таким образом, вербальное понимание и долговременная семантическая память из всех четырех факторов интеллекта в большей степени обуславливают достижение подростком высоких результатов в учебной деятельности и сфере интеллектуального творчества. Долговременная семантическая память играет роль базы знаний, из которой в соответствии с поставленной задачей извлекаются необходимая информация. Столкнувшись с новой задачей человек использует некоторое количество усвоенных ранее и имеющих отношение к проблеме знаний, трансформация которых может привести к порождению новой идеи. Чем обширнее база знаний, тем эффективнее может происходить процесс извлечения информации. Наличие обширной системы значений выступает как необходимое условие для решения как учебной так и творческой задачи. Понятийные способности, обеспечивают особый тип организации предметных знаний о предметной области и способах преобразования этих знаний при решении поставленных задач и являются необходимым ресурсом для самореализации в подростковом возрасте.

Также было обнаружено, что развитые вербальные способности оказывают как положительный эффект на социальный статус подростка в группе так и отрицательный эффект. Из всех четырех компонентов интеллекта способность к пространственной организации оказалась в большей степени связана с успехами подростков в социальной (групповой) внутришкольной деятельности.

Зайцева А.Э.

Особенности саморегуляции у подростков с хроническими соматическими заболеваниями разного уровня витальной угрозы

Вопрос саморегуляции в контексте рассмотрения хронических соматических заболеваний является один из наиболее актуальных для рассмотрения, т.к. для достижения устойчивых компенсаций закономерно высок вклад приверженности лечению, которая осуществляется за счет адекватного стиля саморегуляции. В данной работе мы опираемся на взгляды А.О. Прохорова, который рассматривает саморегуляцию человека как осознанный процесс действия, осуществляемых им для изменения собственной активности. [1] Для ребёнка с хроническим соматическим заболеванием возможность адекватного, продуктивного саморегулирования является одной из фундаментальных характеристик, обеспечивающих наиболее продуктивное совладание с болезнью, и как следствие обеспечивать более высокий уровень приверженности к лечению. У детей с хроническими соматическими заболеваниями высокого витального риска, психическая регуляция приобретает особую форму. Заболевания дебютируя ещё с ранних

лет, занимает большую часть жизни ребёнка, задаёт свои правила формирования психической саморегуляции. Так, при сахарном диабете, ребёнку необходимо контролировать себя во всех сферах его жизни и при этом «...психические состояния приобретают функцию регулятора» [1] необходимо действовать, подчиняясь законом болезни.

Данное исследование направленно на изучение особенностей саморегуляции у подростков с разными уровнями витальной угрозы.

В данном исследовании осуществлен сравнительный анализ. Выборки сравнения составили подростки в возрасте от 13 до 16 лет находящиеся на стационарном лечении отделений гастроэнтерологии и эндокринологии в ОГАУЗ «Детской больнице №1 г. Томска». Группу подростков с заболеванием высокой степени витальной угрозы составили подростки, страдающие сахарным диабетом (СД). Группу подростков с заболеваниями низкой степени витальной угрозы составили подростки с заболеваниями желудочно-кишечного тракта (ЗЖКТ). Всего в исследовании приняли участие 30 детей, по 15 человек в каждой группе. Группы выборки выровнены по возрасту и социодемографическим показателям семей.

Систематизация данных и статистический анализ осуществлены в программе обработки статистических данных IMBSPSSStatistics 19.

Описательная статистика средних чисел по методике «Стиль саморегуляции поведения Моросановой» показала некоторые различия. Общий уровень саморегуляции в группе подростков с СД выше (32,13), чем в группе детей с ЗЖКТ (26,07). Обнаружена статистически достоверная связь между полом и общим уровнем саморегуляции ($u = 71,5$, $p = 0,047$). При этом в двух группах у мальчиков общий уровень саморегуляции выше, чем у девочек.

В среднем значения по шкале «Планирование», которая характеризует уровень сформированности у детей осознанного планирования деятельности, в группе подростков с СД находятся на высоком уровне (7,07), а у подростков с ЗЖКТ на среднем уровне (5,67). Статистический анализ значимую связь типа заболевания с уровнем выраженности шкалы «Планирование» ($U = 70$, $p = 0,038$). Можно предположить, что высокая сформированность планирования своей деятельности напрямую связано с особенностями заболевания, а именно с необходимостью постоянного контроля за текущим состоянием своего организма. Данный контроль осуществляется за счет соблюдения режима питания, режима дня, контролем хлебных единиц, контроля над содержанием сахара в крови. Всё это в сочетании с страхом витального риска при несоблюдении приверженности к лечению, неизбежно формируют у ребенка навыки планирования собственной деятельности и жизни в целом. У детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта не смотря на наличие рекомендаций по соблюдению режима питания, соблюдения диеты, не возникает острой необходимости приверженности к лечению. Заболевания данных детей не угрожают жизни детей. Состояния обострений, сменяются состояниями ремиссий, не угрожая жизни ребёнка. Мы предполагаем, что здесь высокую

роль играет именно феномен наличия или отсутствия страха витального риска, который и определяет степень приверженности к лечению.

Обнаружены статистически достоверные различия между наличием обострений и уровнем «Планирования» ($u = 67,5$, $p = 0,031$). Таким образом, наличие обострений обуславливает более низкий уровень планирования.

Значения по шкале «Моделирования» в обеих группах показатели данной шкалы находят на среднем уровне выраженности и характеризуют в достаточной степени сформированность представлений о значимости внешних и внутренних условий для достижения целей. Статистически достоверных различий по данной шкале не обнаружено ($U = 96,5$, $p = 0,255$).

Обнаружены статистически достоверные различия между наличием обострений и уровнем «Моделирования» ($U=10,5$, $p=0,026$). Можно сделать вывод о том, что у детей с частыми обострениями в анамнезе снижаются возможности оценки значимости внешних и внутренних условий, им в достаточной степени трудно строить программы действий, что впоследствии часто приводит к неудачам.

Выраженность шкалы «Программирование» у детей с сахарным диабетом находится на уровне 5,67; у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта на уровне 6,33. В двух группах показатели данной шкалы находятся на среднем уровне выраженности, что характеризует в достаточной степени выработанной способности у детей к программированию своих действий. Статистически достоверных различий по данной шкале не обнаружено ($U = 100,5$, $p = 0,312$).

Шкала «Оценка результатов» у детей с сахарным диабетом выражена на уровне 4,53, что является средним показателем. У детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта на данная шкала выражена на уровне 5,93, что также является средним показателем, но приближенным к высоким. При проведении статистического анализа по данной шкале были выявлены достоверные отличия ($U = 62$, $p = 0,018$). Данные статистического анализа позволяют нам сделать вывод о более высокой сформированности адекватной оценки себя и своей деятельности у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта в сравнении с детьми с сахарным диабетом. Важно отметить, что у детей при наличии тяжелого соматического заболевания, такого как сахарный диабет, снижается общий уровень самооценки и возникают трудности в межличностных отношениях в особенности со сверстниками. [2] Таким образом, можно сделать вывод о то, что тяжесть заболевания обуславливает уровень самооценки ребёнка. Т.е. чем тяжелее заболевание и выше уровень витальной угрозы, тем более снижен уровень оценки себя и своей деятельности.

Обнаружена прямая корреляционная связь между возрастом начала заболевания и уровнем выраженности шкалы «Оценка результатов» ($r = 0,639$, $p = 0,00$). Т.е. чем позднее началось заболевание (выше возраст начала заболевания), тем более сформирована адекватная оценка себя и своей деятельности.

У детей с сахарным диабетом показатели по шкале «Гибкость» выражены на уровне 5,60; при этом у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта выраженность этой шкалы находится на уровне 4,90, что в обеих группах является средним показателем. Можно говорить и сформированности на достаточном уровне регуляторной гибкости, способности к перестраиванию в необходимых обстоятельствах в группе детей с сахарным диабетом, и более чуть более низком уровне сформированности данных качеств у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Статистически достоверных различий по данной шкале не обнаружено ($U = 111,5$, $p = 0,487$).

Показатели по шкале «Самостоятельность» у детей с сахарным диабетом выражены на уровне 6,13, что является высоким уровнем показателей. У детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта показатели данной шкалы находятся на уровне 4,73 – показатели, приближенные к низким. При проведении статистического анализа были выявлены достоверные отличия по данной шкале между двумя заболеваниями ($U = 61,5$, $p = 0,015$). Данные статистического анализа позволяют нам говорить о развитости регуляторной автономности на более высоком уровне у детей с сахарным диабетом и недостаточной развитости качества у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. Наличие тяжелого соматического заболевания обуславливает необходимость ребёнка заботиться о состоянии своего здоровья, контролировать уровень своего самочувствия. Высокий уровень витальной угрозы заболевания обуславливает необходимость совершать данные действия в большей степени самостоятельно. Наличие достоверных отличий позволяет нам говорить об обусловленности уровня самостоятельности у детей наличием страха витального риска. Таким образом, навыки самоконтроля, регуляторной автономности, полученные в процессе адаптации к болезни у детей с сахарным диабетом, проявляют себя также и в обычной жизни. Не исключено, что особенности детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, характеризующиеся низким уровнем регуляторной автономности объясняются отсутствием у детей жизненной необходимости контроля над своей жизнью, над своим самочувствием.

Также обнаружена обратная корреляционная связь между возрастом начала заболевания уровнем выраженности шкалы «Самостоятельность» ($r = -0,308$, $p = 0,049$). Таким образом, чем раньше началось заболевание, тем выше уровень шкалы «Самостоятельность». Ранний возраст начала заболевания обуславливает уровень выраженности регуляторной автономности.

Корреляционный анализ показал наличие положительной связи в группе детей с сахарным диабетом между длительностью заболеванием и уровнем саморегуляции ($r = 0,320$, $p = 0,043$). Чем дольше продолжительность заболевания, тем выше уровень саморегуляции. В группе детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта обнаружена отрицательная корреляционная связь между длительностью заболевания и шкалами

«Оценка результатов» ($r = -0,54$, $p = 0,018$) и «Самостоятельность» ($r = -0,43$, $p = 0,051$). При этом в группе детей с сахарным диабетом по этим же шкалам обнаружена положительная корреляционная связь. Т.е. у детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта при длительном течении заболевания снижается адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения, а также уровень регуляторной автономности. В то время как у детей с сахарным диабетом при длительном течении заболевания данные качества повышаются.

У детей с сахарным диабетом обнаружены положительные корреляции между продолжительностью заболевания и уровнем выраженности шкалы «Планирования» ($r = 0,412$, $p = 0,012$). Также у детей с сахарным диабетом обнаружена обратная корреляционная связь между возрастом начала заболевания и шкалой «Самостоятельность» ($r = -0,596$, $p = 0,01$), т.е. чем раньше началось заболевание, тем выше уровень самостоятельности. На уровне статистической тенденции прямая корреляционная связь начала заболевания и уровнем «Моделирования» ($r = 0,369$, $p = 0,088$).

У детей с заболеваниями желудочно-кишечного тракта на уровне статистических тенденций обнаружена прямая корреляционная связь между началом заболевания и уровнем выраженности шкалы «Моделирования» ($r = 0,429$, $p = 0,055$). А также у детей с заболеваниями ЖКТ на уровне статистической тенденции обнаружена прямая корреляционная связь между временем начала заболевания и общим уровнем саморегуляции ($r = 0,379$, $p = 0,082$). Таким образом, чем позже начинается заболевание, тем выше у ребёнка развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях в текущих ситуациях, а также выше уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Список использованной литературы:

- 1) Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности: монография / Москва : Пер Сэ, 2005. – 350.с.;
- 2) Исаев Д. Н., Шац И. К. ВКБ у детей с ОЛЛ // Педиатрия. 1985. № 7. С. 17–23.

Зинатуллина А.П., Тесля С.Н.

*Отличие психологической техники от психологической методики:
эффект осознанности как опыт самонаблюдения*

Отличие методики от техники в практической и прикладной психологии понять не трудно: методика разрабатывается на основе теории, а ее автор, даже в редких случаях, известен респондентам только на уровне фамилии, в то время как техника предполагает обязательное позиционирование психолога по отношению к респонденту, такое позиционирование, которое вызовет неравнодушное, неформальное отношение к нему как психологу, со стороны респондента. Методика, особенно стандартизированная, может

использоваться любым специалистом, работающим в аналогичном проблемном поле, применение ее к различным группам респондентов стереотипизировано, не требует при проведении особого проявления профессиональных компетенций и установления перцептивных отношений с респондентом, может осуществляться в случайных или условно заданных пространственно-временных границах (н-р, это может быть аудитория, класс, просто комната, где есть стол и стул, остающиеся на протяжении всей, скажем, тестовой диагностики, «фоном» как для обследуемого или респондента, так и для диагноста). Проксемика межличностного общения также не играет особой роли, и выполнение задания методики может осуществляться в заочной форме, или ассистентом психолога, разрабатывающего ту или иную тему, в отсутствие самого психолога.

Иное дело, когда речь заходит о «технике». Это видно уже на примере применения проективных методов и методик: от того, как психолог наладит контакт с обследуемым (респондентом), какая обстановка при этом (психологическая и предметная) будет создана, сможет ли психолог сформировать подходящее к случаю настроение в респонденте, расположит ли он его к себе – от этого и многого другого будет зависеть успешность и эффективность работы с проективными методиками. «Техническая» составляющая проективного подхода, таким образом, начинает играть заметную роль, переводя проективные методы и методики в статус маргинальных процедур психологического исследования, разворачивая их в направлении экспериментальной психологии, и хотя, модели интерпретации, скажем, рисуночных тестов, существуют, психолог должен учитывать еще дополнительные «средовые» факторы, контекстные факторы, собственные субъективные факторы и такие же респондента (настроение, самочувствие), которые не могут быть строго просчитаны и учтены заранее, - чтобы адекватно понять и интерпретировать полученную информацию по интересующей его теме от этого, конкретного испытуемого/обследуемого/респондента.

Психологическая техника, таким образом, неизбежно включает творческий потенциал и пластичность психолога, связанные, в свою очередь, с его личностными и личными особенностями, с одной стороны, и требует иметь в виду и считаться с личностными и личными особенностями респондента, с другой стороны.

Арт-терапевтические техники, являющиеся разновидностью проективного метода наиболее полно выражают суть понятия «психологическая техника». Используя арт-терапевтические техники в консультативной работе мы получаем незамедлительный результат, заключающийся в терапевтическом воздействии. Процесс взаимодействия клиента с психологом, инструментами работы (например, кинетический песок, «волшебные краски», цветные карандаши, пластилин) способствуют улучшению эмоционального состояния, раскрытию творческого потенциала личности, выявлению и решению определенных проблем, порой не осознаваемых без этих дополнительных процедур. Именно психологические

техники являются совокупностью приемов, позволяющих активно включаться в исследование, осознавать значимость своих действий, быть «здесь и сейчас» в полноте самовосприятия.

Итак, основное отличие психологической техники от психологической методики заключается во взаимодействии с «другим» - консультантом или с собой посредством, скажем, «живого» продукта творчества (рисунка, коллажа, сценки, лепки и т.п.). В этом смысле, психологические методики - «поверхностны», четко нормированы, ограничены выбором определенного ответа.

Однако важно отметить, что психологические техники применяются в рамках определенного контекста и имеют определенные границы, делающие некорректным использование их в масштабных психологических исследованиях. Говоря о психологической технике, о доминанте отношений психолога с клиентом, мы говорим о состоянии «осознанности», достигаемом испытуемым, как важном достижении корректной психотехнической работы. Здесь мы делаем акцент не только на эффективности, скажем, той или иной проективной методики, но именно на активном выстраивании отношения с респондентом со стороны психолога-практика.

Если правомерно считать, что одни люди живут «осознанно», а другие – просто «плывут по течению», то получится, что «осознанность» - это уже не движение «по течению», но, может быть, и «против течения», и «наперерез», и как угодно «еще». В таком противопоставлении как-то вдруг и сразу обнаруживается потенциал свободы, ассоциирующейся с «осознанностью». Само «задумывание» об «осознанности» показывает, что удержать эту «задумчивость» приходится неким усилием – усилием к «погружению в себя». И с первого раза, то есть, думая об «осознанности», это усилие удержать не получается, оно «выдыхается». Но вновь и вновь повторяя попытку, с каждым разом, становится понятнее, что удержать это усилие можно лишь тогда, когда понимаешь «зачем» это тебе «надо», какой смысл в этом «задумывании» об «осознанности»?

Другими словами, стремление понять, что такое «осознанность», «удерживается» таким вопросом, который ставит тебя перед необходимостью осмысления, осмысляющего раздумья. И сама формулировка этого вопроса, обращенная к себе, и само вопрошание, поворачивают тебя к смыслу, заставляют искать его. Думаю, в этой ситуации смыслополагания и приоткрывается существо «осознания».

Вместе с тем, существительные «осознание», «осознанность» - от глагола «осознавать» - вторичны по отношению к слову «сознание», или «сознание», или «сознать», и появляются благодаря приставке «о». Поэтому, с неизбежностью, следует обратиться к понятию «сознание» («сознать»). И уже к нему - поставить вопрос: что значить «сознать»?

После Ф. Brentano и Э. Гуссерля стало аксиомой признавать за сознанием интенциональность: нет сознания как такового, но есть сознание «чего?» - бытия. И, соответственно, в этой связке, бытие – это бытие

сознания. Это можно понять как «действенность» сознания, а бытие – как «действие» сознания, как его – сознания – относительную устойчивость.

Таким образом, получается, что, говоря о «сознании», мы подразумеваем его активность, а, говоря об «о-сознанности» - содержание этой активности, то есть, осмысление. И тем, в само бытие включаем смысл как его – бытия – главную черту. И тогда, если допустить, что люди могут жить, как бы, «плывя по течению», то это означает, что они не бытийствуют, то есть, живут не осмысленно и не осмысляя в себе, не погружаясь в себя, свою жизнь. Их жизнь, таким образом, не имеет смысла, лишена смысла. В таком случае, возникает интересный и сложный вопрос, относящийся к психологии сознания: при каких условиях возможен «перевод» жизни в бытие? – Думаю, что этим «условием» должен быть сам субъект сознания – «человек». Но что значит «человек» в этом контексте?

В методологии психологии категория «человек» соотносится с категорией «мир», осмысляется единство человека и мира (С.Л. Рубинштейн, М. Хайдеггер). Универсальное значение этих категорий фиксирует установку на «целое» - принципиальную незавершенность и «всегда» «становление». Субъект сознания может состояться только тогда, когда он, как «человек», «приобщен» «миру», впитал в себя установку на «целое». Установка на целое предполагает выход за «границу» - прежде всего, к другому человеку. В этом смысле именно психологическая техника вводит клиента в круг актуальных отношений с психологом-практиком и подключает его к осознанию себя в мире в процессе проективного подхода психолога, эффективность которого зависит от реализации им «отношенческого» алгоритма общения.

Зыкова Н.Ю.

*К проблеме развития профессионально важных качеств личности
педагогов-психологов*

В настоящий момент в условиях модернизации системы высшего профессионального образования приоритетной целью становится формирование целостной личности будущего специалиста, направленной на постоянное развитие и совершенствование профессиональных компетенций и профессионально важных качеств, повышение уровня профессионально-личностной мобильности.

В работах Э.Ф. Зеера профессионально важные качества личности специалиста рассматриваются как совокупность качеств, способностей личности, определяющих эффективное выполнение профессиональной частных видов деятельности. Профессионально важные качества студентов являются важным компонентом ключевых квалификаций [1].

В ходе профессионализации развитие профессионально важных качеств неразрывно связано с формированием профессиональной идентичности будущего специалиста, его профессиональной «Я»-концепции, осознанием собственных профессионально важных и нежелательных качеств, границ

профессиональной компетентности, профессиональной направленности и перспектив профессионального развития.

Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова отмечают, что профессионально важные качества определяют продуктивность (производительность, качество, результативность) любой деятельности, в том числе и учебной, определяют гармоничную жизненную перспективу [1].

Таким образом, профессионально важные качества личности специалиста выступают компонентом целостной личности профессионала, способствуют включению специалиста в профессиональное сообщество, определяют успешность профессиональной деятельности и формирование профессиональной идентичности. Успешное формирование профессионально важных качеств определяет развитие профессиональной компетентности.

Нами было проведено исследование профессионально важных качеств личности среди студентов Воронежского государственного университета факультета философии и психологии специальности «Психолого-педагогическое образование». Всего в исследовании приняли участие 50 студентов различных курсов. В качестве методов исследования использовался «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда, сопоставление идеального и реального образа профессионального «Я», рисуночные методы.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

В качестве необходимых характеристик личности педагога-психолога специального образования студенты рассматривают такие как: ответственность (100% опрошенных), толерантность (94% опрошенных), отзывчивость и доброжелательность (90%), коммуникативность (80%). Эмоциональную стабильность в системе профессионально важных качеств личности отметили лишь 15% опрошенных.

Среди нежелательных качеств личности педагога-психолога специального образования назывались эмоциональная нестабильность, излишняя чувствительность (96% опрошенных), ленность (80%), отстраненность, равнодушие (20%), грубость (20%).

Затем студенты отмечали среди названных профессионально важных качеств те, которые, с точки зрения испытуемых, присущи им. Желательные профессионально важные качества студенты отмечают у себя достаточно часто: отзывчивость отметили 100% опрошенных, ответственность – 90% студентов, толерантность и коммуникативность – 94% опрошенных.

При этом важно отметить, что 100% опрошенных отметили у себя эмоциональную нестабильность, излишнюю эмоциональную чувствительность, которая рассматривается испытуемыми как характеристика, снижающая эффективность профессиональной деятельности.

Таким образом, наше исследование выявило ряд противоречий в процессе развития профессионально важных качеств педагогов-психологов, которые состоят в следующем:

- студенты не рассматривают в качестве профессионально важной характеристики личности педагога-психолога в специальном образовании эмоциональную стабильность, уравновешенность, при этом, отмечают эмоциональную нестабильность, излишнюю чувствительность как качество, которое снижает эффективность профессиональной деятельности;

- 100% опрошенных студентов признают эмоциональную нестабильность как личностную характеристику собственной личности и при этом отмечают, что направлены на профессиональную деятельность педагога-психолога специального образования (90% опрошенных).

Рассмотрим значение эмоциональной устойчивости, уравновешенности в системе профессиональной компетентности специалиста.

Профессиональная деятельность педагога-психолога, особенно в сфере специального образования характеризуется наличием в ней повышенной эмоциогенности, многообразием коммуникативных связей, разнообразием контактов в общении и взаимодействии, постоянной необходимостью принимать решения, находить конструктивные пути выхода из конфликта, необходимостью учета многомерности профессиональной деятельности, выражающейся в сочетании задач обучения, воспитания, развития, самообучения, самовоспитания, саморазвития и т. д.

Эмоциональная устойчивость педагога-психолога рассматривается как многоплановое системное качество, обеспечивающее в стрессогенных условиях организованное и продуктивное выполнение своих профессиональных обязанностей, решение задач; умение управлять своими эмоциональными состояниями, сохраняя конструктивный настрой; эмоциональная зрелость и уравновешенность; способность противостоять трудностям с сохранением высокого уровня адаптивности и адекватности реакций [1].

Другими словами, эмоциональная устойчивость специалиста в сфере специального образования обеспечивает его способность к адекватному и гибкому реагированию на непредвиденные или чрезмерно сильные воздействия внутренних (мотивационных, эмоциональных, волевых, когнитивных, перцептивных) и внешних (факторы социальной среды) факторов. Сформированность данного профессионально важного качества выступает критерием эмоциональной зрелости и саморегуляции, способности сохранять работоспособность в условиях нервно-психического напряжения и чрезмерной психологической нагрузки.

Эмоциональная устойчивость в профессиональной деятельности является показателем профессионального развития, готовности к педагогической деятельности и ее формированию необходимо уделять особое внимание.

Главным условием формирования эмоциональной устойчивости является такая профессиональная подготовка будущего педагога, которая выступает как целостная система личностного и профессионального развития. Результаты исследования профессионально важных качеств личности педагога-психолога в специальном образовании свидетельствуют о

том, что необходима целенаправленная работа по непротиворечивому формированию такого качества как эмоциональная устойчивость.

В качестве мер повышения эмоциональной устойчивости студентов можно рассмотреть разработку и внедрение тренинговых программ развития эмоциональной стабильности, выявления и реализации личностного потенциала, формирования адекватных представлений о себе и притязаний в будущей профессиональной деятельности, развитие навыков аутотренинга. Необходимо более тщательное исследование всех компонентов эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов в сфере специального образования, с целью разработки целенаправленных программ формирования каждого из компонентов. Также, целесообразно, на наш взгляд, разработать и реализовать программу психологического просвещения о сущности профессионально важных качествах личности будущего специалиста, их роли в эффективности профессиональной деятельности и способах их формирования и развития.

Литература:

[1]. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. - 2009. - №4. - С.141-149.

[2]. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития. / Э.Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – С. 21-22.

Криулева А.А.

Особенности профессионально-педагогической направленности и мотивации учения студентов

Современное общество нуждается в квалифицированных педагогических кадрах, поэтому задачей учебных учреждений, является целенаправленное и научно-обоснованное развитие профессиональной направленности личности студентов. Значимость профессиональной направленности для становления личности велика, именно она определяет психологический склад личности и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие, от ее сформированности зависит реализация способностей человека. Мотивы выбора педагогической профессии, мотивация учения студента, его отношение к своей профессии и к своей будущей работе, то есть все то, что составляет феномен профессиональной направленности личности, напрямую связано с эффективностью учебного процесса, а значит с формированием личности студента. Выявление особенностей профессионально-педагогической направленности студентов различных профилей подготовки является важным этапом на пути совершенствования системы обучения.

Ряд исследователей придерживается распространенной точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности (Леонтьев А.Н., Юпитов А.В.). В этом случае предметами исследования выступают, с одной стороны, характеристики человека как субъекта деятельности, а с другой – характер, содержание, виды деятельности и ее объект. Профессиональное самоопределение понимается здесь как процесс развитие субъекта труда.

Следовательно, выбор профессии сделан правильно, если психофизиологические данные личности будут соответствовать требованиям профессии, трудовой деятельности (Александрова М. Д., Алишев Н. В.). Однако этот взгляд недооценивает активного начала личности выбирающего. Личность – это особое интегральное характерологическое качество человека, приобретаемое им в социально-культурной среде в процессе совместной деятельности и общения с другими людьми. Одной из главных психосоциальных составляющих личности является её направленность. В контексте понимания выбора профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность личности (Иванчик Т. Ф., Рескина С. Е.). Профессиональной направленностью является совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью (Шавир П. А.). Таким образом, психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества.

Учебная деятельность в педагогической психологии рассматривается как специфическая разновидность учения, специально организуемая с целью самосовершенствования и саморазвития субъекта, освоения им системных знаний, отработки обобщенных способов действий и их применения в различных ситуациях, поэтому учебная мотивация определяется нами как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения (Овчинников М.В., Пакулина С.А.). Мотивационная структура студентов в вузе складывается из мотивов учения и мотивов достижения успеха. В структуру мотивации учения входит весь известный «репертуар» выделяемых большинством ученых (А.К. Маркова, В.И. Чирков и др.) внутренних и внешних мотивов субъектов учения: познавательные, профессиональные, прагматические, широкие социальные, престижные и т.д. Понятие «структура мотивации» в отечественной психологии используется, когда речь идет о доминировании, иерархии мотивов, выделении их основных групп, подгрупп и связей между ними. К. Штарке в работах, посвященных студенчеству, указывает, что на становление личности студента, его мотивации оказывают влияние следующие факторы: предыстория, характеризующая его до поступления в вуз, сегодняшнее положение и учебная деятельность в вузе, а также жизненные планы будущего специалиста.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь профессиональной направленности и мотивации учения студентов; сила этих взаимосвязей зависит от различных профилей подготовки студентов.

Согласно цели нашего исследования испытуемые были разделены на четыре группы по основным образовательным программам: профиль - «Педагогика (начальное образование)», профиль - «Педагогика (детская практическая психология)», профиль - «Педагогика (управление дошкольным образованием)» и профиль - «Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью иностранный язык». В нашем исследовании приняло участие 79 студентов разных направлений подготовки бакалавров и специалистов.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов (Т.Д. Дубовицкая); тест «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников).

Исследуя связь между уровнем профессиональной направленности и мотивации учения в группе студентов, обучающихся по направлению «Педагогика (начальное образование)», было обнаружено: чем выше широкие познавательные мотивы ($r = 0,53$ при $p \leq 0,01$), тем выше уровень профессиональной направленности студентов.

Студенты, обучающиеся по направлению «Педагогика (детская практическая психология)» способствовали выявлению закономерности: чем выше релевантные профессиональные мотивы ($r = -0,50$ при $p \leq 0,02$), тем ниже уровень профессиональной направленности.

Анализируя связь между уровнем профессиональной направленности и мотивации учения в группе студентов, обучающихся по направлению «Педагогика (управление дошкольным образованием)», было выявлено, что, чем выше внутренние мотивы поступления в университет ($r = 0,48$ при $p \leq 0,03$), широкие познавательные мотивы ($r = 0,58$ при $p \leq 0,01$), релевантные профессиональные мотивы ($r = 0,54$ при $p \leq 0,01$), иррелевантные профессиональные мотивы ($r = 0,54$ при $p \leq 0,02$), общие внутренние мотивы учения ($r = 0,75$ при $p \leq 0,01$), тем выше уровень профессиональной направленности студентов. И наоборот, чем выше внешние мотивы поступления в университет ($r = -0,61$ при $p \leq 0,01$), тем ниже уровень профессиональной направленности студентов.

В группе студентов, обучающихся по направлению «Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью иностранный язык» было установлено: чем выше внешние мотивы поступления в университет ($r = -0,73$ при $p \leq 0,01$), общая внешняя мотивация учения ($r = -0,66$ при $p \leq 0,01$), тем ниже уровень профессиональной направленности студентов.

По результатам исследования было выявлено полное подтверждение гипотезы о том, что разный уровень профессиональной направленности и мотивации учения характерен для разных направлений подготовки бакалавров и специалистов. А так же была выявлена взаимосвязь профессиональной направленности и мотивации учения студентов. Корреляционный анализ полученных данных убедительно показал, что

существуют взаимосвязи различной силы в группах между профессиональной направленностью и мотивацией учения студентов.

Морозикова И.В., Кузьмина К.Е.

Индивидуально-психологические особенности школьников и их влияние на результаты итогового тестирования

Личностные особенности учащегося очень часто влияют не только на процесс и результат усвоения им учебного материала, но и на результаты итоговой аттестации в выпускных классах. Особо остро эта проблема встаёт перед старшеклассниками в связи с ужесточением требований к условиям проведения экзаменов в форме ЕГЭ и ОГЭ. Присутствие в аудиториях незнакомых ранее людей (организаторов), работа камер наблюдения, пропускная система, заполнение бланков для ответов по определенной форме - все перечисленное негативно влияет на эмоциональное состояние ребенка, его работоспособность и результаты. У некоторых детей тревога, вызванная стрессовой ситуацией тестирования, может становиться настолько высокой, что вызывает нарушение деятельности, которое проявляется в том, что ученик не может выполнить самые простые задания, делает опiski, элементарные ошибки.

Обобщение опыта проведения в российских школах экзаменов в форме ОГЭ и ЕГЭ позволяет заключить, что многие школьники испытывают субъективные трудности при тестировании, которые определены их индивидуально-психологическими особенностями и не зависят от подготовленности ребенка по предмету. Поэтому для успешной сдачи экзаменов в форме тестирования необходимо (как в школе, так и в профессиональном образовании) не только формировать предметные знания, внедрять тестовые технологии, но и осуществлять психологическую подготовку детей к тестированию.

Исследования по проблеме [2, 6] и анализ практического опыта показывают, что сильное влияние на реакции учащегося в ситуации тестирования и его результаты оказывают такие индивидуально-психологические особенности как уровень тревожности, самооценка, мотивация достижения (избегание неудач) и акцентуации характера. Нередко проблемы возникают потому, что школьники теряются в непривычной для них обстановке, не могут определять суть задания, сформулированного в тестовой форме, испытывают чувство тревоги и беспокойства, мешающие продуктивно организовать деятельность.

Поэтому важно учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся и организовывать работу на уровне школы по психологическому сопровождению школьников при подготовке к итоговой аттестации. Она должна начинаться с психологической диагностики.

В нашем исследовании используется комплекс методик, который направлен на выявление у учащихся 9-11 классов индивидуально-психологических особенностей, влияющих на результаты тестирования. С

его помощью можно диагностировать такие индивидуально-психологические особенности учащихся как:

- уровень экзаменационной и личностной тревожности учащегося;
- особенности самооценки школьника;
- особенности мотивационной сферы личности ребенка;
- акцентуации характера;
- уровень умственного развития.

В комплекс входят следующие методики:

1. Опросник экзаменационной тревожности А.О. Прохорова [4]
2. Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина [4]
3. Методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [5]
4. Тест-опросник измерения мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магамед-Эминова [5, 7]
5. Прогрессивные матрицы Дж. Равена [7]
6. Опросник акцентуаций характера Шмишека [5]

Предложенный психодиагностический комплекс был апробирован в школах г. Смоленска (в обследовании приняли участие учащиеся 9-11 классов в количестве 123 человек). Психодиагностическое исследование включало следующие этапы: подготовительный, диагностический, этап обработки и интерпретации данных, этап разработки рекомендаций.

Осуществлялась количественная и качественная обработка данных психодиагностического обследования каждого учащегося и класса в целом. Были составлены сводные таблицы психодиагностических показателей, проведена их психологическая оценка, рассчитаны среднегрупповые показатели, с помощью математических методов определены общие закономерности и тенденции.

Полученные в ходе исследования данные позволили выявить индивидуально-психологические особенности учащихся, определяющие индивидуальные результаты тестирования и психологические причины трудностей, возникающих у детей в ситуации тестирования.

В соответствии с результатами тестирования были разработаны рекомендации по подготовке к итоговой аттестации учащихся с учетом индивидуально-психологических особенностей, составлены памятки по работе с учащимися, имеющими проблемы в мотивационной сфере и самооценке, с тревожными детьми, учащимися, имеющими выраженные акцентуации характера.

Ниже представлен анализ результатов диагностики индивидуально-психологических особенностей (тревожности, уровня самооценки и притязаний) у учащихся одного из десятых классов, участвовавших в исследовании (11 человек).

По результатам методики А.О. Прохорова [4] высокий уровень экзаменационной тревожности выявлен у 18,2% учащихся в классе. Так, например, респондент № 2 проявляет на экзамене беспокойство и

эмоционально реагирует на ситуацию тестирования (Табл.1). Это мешает ему сосредоточиться на заданиях и успешно выполнять тесты. Респондент № 5 не проявляет беспокойства по поводу результатов тестирования, но также испытывает сильные эмоции во время тестирования.

Таблица 1

Респонденты с высоким уровнем экзаменационной тревожности

Ф.И.О.	Тревожность	Беспокойство	Эмоциональность
Респондент №2	+	+	+
Респондент №5	+		+

Таким образом, необходимо дополнительное обучение учащихся (респондент № 2, № 5) приемам эмоционального саморегулирования и переноса внимания с ситуации тестирования на процесс. Желательно снизить значимость ситуации тестирования до оптимального уровня.

Проанализируем результаты диагностики личностной и ситуативной тревожности по методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина (Табл. 2).

Таблица 2

**Показатели ситуативной и личностной тревожности у учащихся класса
(в баллах)**

Ф.И.О.	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Респондент №1	56	38
Респондент №2	47	43
Респондент №4	50	39
Респондент №5	51	45
Респондент №6	46	41
Респондент №7	50	39
Респондент №8	50	40
Респондент №9	51	43
Респондент №10	49	43
Респондент №11	51	41

Уровень личностной тревожности у всех учащихся в норме, но при этом высокий уровень ситуативной тревожности на ситуацию тестирования. Это говорит о том, что у всех учащихся работа с тестами, особенно в ситуации оценивания, вызывает чрезмерное беспокойство. А так как экзаменационная тревожность выявлена только у 18,2% учащихся класса, то высокие показатели по ситуативной тревожности (в ситуации тестирования) означают, что тестирование в присутствии чужих людей для учащихся этого класса является особым стрессогенным фактором.

Все учащиеся нуждаются в специальной психологической подготовке к процедуре тестирования. Необходимо проведение дополнительных мероприятий (психологическое просвещение об особенностях процедуры тестирования, обучение приемам саморегуляции деятельности, тренинги, пробное тестирование), снижающих тревожность школьников в ситуации тестирования.

По результатам методики Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [5] были выявлены особенности самооценки и уровня притязаний

школьников. Почти у всех учащихся класса (90,9%) завышенный уровень притязаний. Респонденты № 1, 4, 7, 8, 9 имеют очень высокий уровень притязаний. Это говорит о том, что они претендуют на высокие достижения, в том числе и в учебной деятельности (тестировании). В одних случаях это является стимулом для развития, учения, самообразования, в других – проявляется как необоснованные ожидания высоких оценок результатов своей деятельности и претензии к окружающим по поводу предвзятого отношения.

Таблица 2

Респонденты с высоким уровнем притязаний

Ф.И.О.	Очень высокое	Высокое
Респондент №1	+	
Респондент №2		+
Респондент №4	+	
Респондент №5		+
Респондент №6		+
Респондент №7	+	
Респондент №8	+	
Респондент №9	+	
Респондент №10		+
Респондент №11		+

Адекватной самооценкой обладает 45,5% школьников в классе. У остальных учащихся завышенная самооценка: высокая – Респонденты № 6, 11; очень высокая – Респонденты № 1, 7, 8, 9. В классе нет детей с заниженной самооценкой. Таким образом, процессы самооценивания у учащихся этого класса имеют тенденцию к завышению. В сочетании с завышенным уровнем притязаний они могут быть препятствием в личностном развитии, создавать трудности в обучении по типу: «Я и так все знаю, это вы меня недооцениваете». На тестировании они склонны выбирать сложные задания, не всегда рассчитывая свои силы.

Таблица 3

Респонденты с высоким уровнем самооценки

Ф.И.О.	Очень высокая	Высокая
Респондент №1	+	
Респондент №6		+
Респондент №7	+	
Респондент №8	+	
Респондент №9	+	
Респондент №11		+

Умеренное расхождение между уровнем притязаний и уровнем самооценки выявлено у 36,4% учащихся, у остальных 63,6% – неадекватное расхождение: у 18,2% – низкая степень расхождения, у 54,6% – высокая. Учащиеся с умеренным расхождением между уровнем притязаний и уровнем самооценки ставят перед собой такие цели, которые они действительно смогут достичь. В случае же низкого расхождения уровней (Респонденты № 1, 8) притязания не служат стимулом личностного развития, становления той

или иной стороны личности. Высокая степень расхождения указывает на конфликт между тем, к чему школьник стремится, и тем, что он считает для себя возможным.

Таблица 4

Респонденты с неадекватным расхождением между уровнем притязаний и уровнем самооценки

Ф.И.О.	Высокая	Низкая
Респондент №1		+
Респондент №2	+	
Респондент №4	+	
Респондент №5	+	
Респондент №8		+
Респондент №9	+	
Респондент №10	+	

Только один учащийся (Респондент № 3) обладает адекватной самооценкой и адекватным уровнем притязаний, при этом расхождение между самооценкой и притязаниями умеренное, то есть способствует личностному развитию учащегося.

У Респондентов № 1, 8 очень высокий уровень притязаний и очень высокий уровень самооценки, соответственно низкая степень расхождения между ними. Эти респонденты высоко оценивают свои возможности в достижении нереалистичных целей.

У Респондентов № 6, 7, 9, 11 высокий уровень самооценки и притязаний, но при этом умеренное расхождение между уровнями. Последнее работает как механизм развития: учащиеся ставят перед собой сложные цели и стремятся их достигнуть. Но высокий уровень притязаний и самооценки может приводить к постановке недостижимых целей.

Респонденты № 2, 4, 5, 10 имеют адекватную самооценку, но завышенный уровень притязаний, соответственно расхождение между уровнем притязаний и самооценкой высокое. Поэтому у них может быть конфликт между стремлениями и оценкой своих возможностей.

В целом, результаты обследований учащихся класса говорят о необходимости целенаправленного формирования у учащихся адекватной самооценки и соответствующего ей уровня притязаний. Желательно с учащимися класса провести групповую и индивидуальную психологическую работу (тренинг, консультирование) по развитию самооценки.

Учителям рекомендуется проводить систематическое индивидуальное оценивание успехов и неудач ребенка в овладении учебным материалом, на основе чего формировать у каждого учащегося реалистичные цели учебной деятельности.

Результаты обследования школьников с помощью психодиагностического комплекса позволяет наметить следующие направления работы по подготовке детей к итоговой аттестации.

Рис.1. Соотношение уровня притязаний, уровня самооценки, степени расхождения между ними у учащихся класса

Учителям предметникам необходимо приучать детей к тестированию как основной форме контроля. Необходимо научить детей работать с тестами.

Классному руководителю следует провести ряд мероприятий (классные часы, беседы, родительские собрания), направленных на обсуждение психологических трудностей, возникающих у учащихся при работе с тестами, и при подготовке к другим контрольным формам работы.

Подчеркнем, что необходима дальнейшая работа не только с детьми, но и с родителями, учителями.

Содержание памятки для родителей может включать следующие рекомендации:

- не запугивайте ребенка низкими результатами тестирования (это не повысит его мотивации, а вызовет тревогу);
- не критикуйте ребенка за неудачи на пробном тестировании, обсудите с ребенком причины ошибок;
- не повышайте тревожность ребенка накануне тестирования;
- внушайте ребенку мысль, что количество баллов не является совершенным измерением его возможностей;
- настраивайте ребенка на успех в тестировании;
- контролируйте режим подготовки ребенка;
- накануне экзамена обеспечьте ребенку полноценный отдых, он должен отдохнуть и как следует выспаться;
- самое главное - это снизить напряжение, тревожность ребенка и обеспечить условия для занятий.

Работа школьного психолога должна включать:

- обучение учащихся приемам саморегуляции;
- проведение тренингов по психологической подготовке и мотивации к тестированию;

- осуществление индивидуальных консультаций по психологическим трудностям связанных с тестированием;
- осуществление психологического просвещения учащихся, учителей и родителей.

Таким образом, индивидуально-психологические особенности учащихся влияют на результаты тестирования и являются основанием для организации психологического сопровождения учащихся на итоговой аттестации и при подготовке к ней. Знание этих особенностей позволяет выявить психологические причины несоответствия результатов тестирования реальным знаниям ребенка и дает возможность выстроить работу по психологической подготовке учащихся к итоговому тестированию с учетом индивидуальных особенностей детей.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 2002. – 363 с.
2. Морозикова И.В., Кузьмина К.Е. Влияние индивидуально-психологических особенностей учащихся на результаты тестирования как проблема психологического сопровождения тестовых технологий // Психология здоровья человека в глобализующемся мире. Сборник статей Международной научной конференции. - Астана: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 2013. – В 2 т. – С. 310-314.
3. Практикум по общей экспериментальной и практической психологии / Под ред. Крылова А. А., Маничева С. А. – СПб.: Питер, 2010. – 559 с.
4. Практикум по психологии состояний. / Под ред. А.О. Прохоров. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.
5. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. Акимовой М.К., Гуревича К.М. – СПб., 2003. – 652 с.
6. Савченкова Н.Н. Тестологическая культура учителя: региональный опыт формирования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 6; URL: [http:// www.science-education.ru/](http://www.science-education.ru/) 113-11553.
7. Словарь-справочник по психодиагностике. / Под ред. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – М. – 2003. – 618 с.

Романчук А.С.

Переживание одиночества подростками как фактор развития личностной рефлексии

С каждым годом меняются условия жизни, оказывая заметное влияние на межличностные в целом и детско-родительские отношения в частности. Во все более сложных условиях взрослеет каждое новое поколение подростков. Современным родителям, выросшим в конце советского периода, трудно понять интересы и потребности собственных детей, поэтому нелегко пойти на компромисс, настолько важный в установлении

доверительных отношений. На помощь родителям, в первую очередь, могут придти сотрудники образовательной сферы.

Современная система образования направлена на воспитание субъектной позиции личности учащихся, способных самореализоваться в условиях быстроменяющегося окружающего мира. Одним из значимых факторов взросления подростков можно считать способность к рефлексии (Верин-Галицкий Д.В., 2011).

Большинство теоретических подходов к изучению подросткового возраста выделяют рефлексию как одно из психических новообразований (Божович Л.И., Выготский Л.С., Слободчиков В.И., Хайянен Е.В., Цукерман Г.А. и др.). Рефлексивность выступает основой развития самосознания подростка (Божович Л.И.), является важным механизмом самосознания (Фельдштейн Д.И.).

Важно отметить, что исследователи анализируют появление в подростковом возрасте особого рода рефлексии – личностной, которая способствует качественно новому восприятию себя, переживанию своего места и роли в социальной системе.

При понимании под личностной рефлексией способности субъекта к переосмыслению своего самосознания в проблемной ситуации, которая интегрирует более содержательный образ «Я» (Хайянен Е.В., 2005), можно предположить, что развитие рефлексии происходит в условиях субъективного переживания одиночества. Данная гипотеза основывается на экзистенциальном понимании одиночества (Сартр Ж.-П.), заключающегося в том, что в любых трудных жизненных ситуациях, несмотря на внешнюю поддержку окружающих, человек остается один на один со своими переживаниями, он одинок в окончательном принятии решения.

Переживание одиночества подростками можно рассматривать как одно из условий развития личностной рефлексии, в рамках которого интегрируется, усложняется структура самосознания. Принимая во внимание то, что ситуация переживания одиночества может восприниматься как позитивно, так и негативно, следует проанализировать различия влияния характера восприятия на процесс развития рефлексии.

Рассмотрим сценарий негативного субъективного переживания одиночества. В ситуации, когда подросток сталкивается с проблемно-конфликтной ситуацией, наиболее часто у него возникают чувство брошенности, покинутости, непонимания другими, отчужденность, безысходность, грусть, страх. Переживания гнетущие, подталкивающие к поиску избавления от них многими привычными и доступными способами, но также и деструктивные, которые не позволяют раскрыться личностному потенциалу подростка. В ситуации неприятия переживания одиночества подросток будет прилагать все усилия к поиску способов его избегания, именно это станет блокировать механизм развития рефлексии, затрудняя понимание себя, окружающих людей.

Напротив, позитивное восприятие переживания одиночества станет благотворной средой для развития рефлексии. Когда подросток принимает

себя во всем многообразии, не тратит силы на избегание неприятных переживаний, а анализирует и понимает все свои эмоции, чувства, ищет причины их возникновения, тем самым развивая способность к рефлексии, усложняя структуру самосознания. Успешное развитие рефлексивности способствует более быстрой интеграции подростка в системе социальных отношений. При таких условиях происходит второе рождение личности (Леонтьев А.Н.), более сложное, чем в первом сценарии, но самое благоприятное для успешного прохождения подросткового возрастного кризиса.

Таким образом, негативное восприятие переживания одиночества затрудняет развитие рефлексии, и впоследствии выступает стоп-фактором в развитии самосознания в целом, в то время как позитивное восприятие одиночества способствует более глубокому развитию рефлексии и является благоприятной средой для расширения, интеграции структуры самосознания.

На основе вышеописанной гипотезы можно отметить, что задача практических психологов, школьных педагогов-психологов при работе с подростками будет состоять в диагностическом выявлении детей, негативно воспринимающих одиночество; просветительской, тренинговой работе, которая поможет подросткам увидеть позитивные аспекты в переживании одиночества, научиться использовать различные способы самопонимания, понимания других, саморазвития.

Следует указать и значимость психологической работы с родителями. Одним из факторов, усугубляющих течение кризиса подростков, являются сложные детско-родительские отношения. Нередко взрослые отказываются принимать взросление своих детей, создавая конфликтные ситуации излишней опекой, контролем. Кроме консультативной помощи родителям, обратившимся к специалистам, немаловажна просветительская деятельность психологов на родительских собраниях и других располагающих мероприятиях. Именно близкие взрослые могут первыми отметить тревожные симптомы в поведении подростка, и построение доверительных отношений в семье поможет ребенку менее болезненно пройти кризисный этап своей жизни.

Можно сделать вывод, что позитивное восприятие переживания одиночества выступает значимым условием развития рефлексии как важного психического новообразования подросткового возраста. Высокое практическое значение имеет акцентирование внимания педагогов-психологов на выявлении подростков, негативно переживающих одиночество, и проведении просветительской, коррекционной работы не только с подростками, но и родителями, в которой будут отражены позитивные возможности переживания одиночества.

Трушина И.А., Веденеева Е.В.
Создание психолого-педагогических условий формирования
профессиональных компетенций будущих психологов в рамках деятельности
Сообщества Молодых Психологов

Сегодня психология представляет собой целостную систему наук и видов профессиональной психологической деятельности. Каждый из видов деятельности предъявляет свои специфические требования к профессиональной подготовке, способностям специалиста, а также его профессиональным компетенциям.

С целью создания условий для профессионального становления и формирования профессиональных компетенций, а также возможностей для формирования индивидуальных жизненных стратегий и личностного роста на факультете психологии и педагогики Челябинского государственного университета было организовано «Сообщество Молодых Психологов».

Сообщество Молодых Психологов (СМП) – это объединение, участниками которого являются преподаватели, аспиранты, студенты разных курсов, учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ. Основной целью создания такого сообщества является формирование профессиональных компетенций, содействие развитию профессиональных способностей и навыков, расширение творческого потенциала личности и индивидуальности, а также формирование активной профессиональной позиции.

Деловое общение студентов и преподавателей способствует осознанию своего места и роли, как в образовательном, так и в будущем профессиональном пространстве.

Основные направления деятельности Сообщества Молодых Психологов обусловлены профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирован Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата):

1. Научно-ориентированное (научно-исследовательская деятельность)
2. Практико-ориентированное (практическая деятельность)
3. Социокультурное направление (педагогическая и организационно-управленческая деятельность)

В рамках научно-ориентированного направления формируется:

- способность к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности (ПК-6);
- способностью к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии (ПК-7);
- способностью к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии (ПК-8);

Формирование профессиональных компетенций в рамках научного направления осуществляется за счет участия студентов в:

- обсуждениях, научных дискуссиях по проблемам методологии, теории и методов исследования основных направлений современной психологии;
- исследовательской деятельности, разработке проектов, грантов, социальных заказов;
- подготовке заданий к региональному конкурсу школьников по психологии;
- подготовке и участии в Региональной Олимпиаде студентов по психологии, конференциях городского, регионального и всероссийского уровня;
- организации научно-исследовательской деятельности школьников в рамках Научного общества учащихся (НОУ), подготовке и издании материалов исследований;
- круглых столах, семинарах, заседаниях НОС и НОУ.

Практико-ориентированное направление формирует:

- способность к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, профессиональных рисков в различных видах деятельности (ПК-1);
- способность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретацией (ПК-2);
- способность к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий (ПК-3);
- способность к выявлению специфики психического функционирования человека с учётом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-4);
- способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-5).

Основные методы и формы работы, реализуемые в рамках данного направления:

- практикумы, мастер-классы от ведущих психологов Челябинска и Челябинской области, групповые тренинги;
- участие в супервизиях и балинтовской группе;
- разработка и реализация студентами старших курсов авторских проектов, программ, тренингов различной направленности: адаптация первокурсников, тренинги личностного роста для школьников и студентов университета, коммуникативные тренинги для школьников, студентов, учителей школ Университетского округа и т.п.;

- встречи с ведущими психотерапевтами и практикующими психологами из различных организаций, где обсуждаются вопросы специфики их деятельности, содержание, формы и методы психологической работы с населением.

Социокультурное направление предполагает формирование следующих профессиональных компетенций:

- способность к использованию дидактических приёмов при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека (ПК-11);

- способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-12);

- способностью к проведению работ с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса (ПК-13);

- способностью к реализации психологических технологий, ориентированных на личностный рост сотрудников организации и охрану здоровья индивидов и групп (ПК-14).

Основные цели данного направления достигаются через:

- психологическую работу студентов старших курсов в социальных организациях (детских домах, образовательных учреждениях, больницах, детских садах, специнтернатах и т.д.) с целью повышения психологической культуры населения и оказания психологической помощи;

- развитие творческих способностей студентов и школьников: вечера поэзии и прозы, живописи и музыки, актерского мастерства. Постановка спектаклей, миниатюр, касающихся актуальных проблем психологии и значимых для студентов и старшеклассников (юношеской идентичности, кризиса интимности, личностного становления, профессиональной самореализации и т.д.).

- освещение работы СМП в средствах массовой информации (газета Университетская набережная, сайт университета).

Опыт реализации проекта на протяжении 7 лет позволяет говорить о следующих результатах деятельности Сообщества Молодых Психологов:

- повышение уровня ключевых профессиональных компетенций выпускников;

- сформировавшаяся адекватная профессиональная Я-концепция студентов;

- раскрытие ресурсов, потенциала и творческих способностей участников СМП;

- получения опыта самостоятельного решения профессиональных задач и принятия ответственности за результат;

- удовлетворенность процессами и результатами профессионального становления участников Сообщества Молодых Психологов.

Таким образом, деятельность Сообщества Молодых Психологов способствует формированию социально-профессиональных компетенций у будущих психологов. Психологическая профессиональная направленность

Сообщества ведет к повышению престижа профессии психолога и ее значимости в социальном пространстве.

Умаханова М.М.

Характеристика психологического сопровождения несовершеннолетних, оказавшихся в сложной жизненной ситуации

Актуальность данной работы. Фактические и статистические данные последних лет, приводимые в ежегодных государственных докладах «О положении детей в Российской Федерации», свидетельствуют о кризисном социально-экономическом положении детей в нашем обществе:

- резко были выдвинуты противоречия между миром взрослых и миром детства, возросло отчуждение и непонимание взрослых по отношению к миру детства. Дети являются независимыми от родителей, в то время как в мире взрослых отсутствуют реальные возможности и механизмы поэтапного включения подростков в серьезные дела общества;

- основные качественные показатели жизнеобеспечения детей остаются низкими: расширение масштабов бедности российских семей; ухудшение здоровья детей и подростков, рост числа социально обусловленных и социально значимых заболеваний детей; ухудшение показателей физического развития; особо трудное положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов;

- высок уровень социальной патологии и дезадаптации в детской среде: наблюдается тенденция роста преступности детей, безнадзорность и беспризорность детей; растет число социальных сирот в связи с ростом числа родителей, которые не выполняют свои обязанности.

Сложившаяся ситуация на данный момент определяет высокую степень потребности значительной части детского населения страны в поддержке.

Так как они еще не полностью адаптированы к жизни, у многих детей при встрече с жизненными трудностями происходит дезадаптация и внутренний конфликт с самим собой.

Сложные жизненные ситуации возникают в жизни не только детей, но и взрослых. Но сталкиваясь с этой проблемой, дети страдают больше чем взрослые.

Психологическое сопровождение делает процесс оказания помощи детям в кризисной ситуации более эффективным, контролируемым и позволяет максимально задействовать всех субъектов этого процесса. Как у ребенка, так и у семьи зачастую есть внутренний ресурс, к которому не всегда есть доступ.

И.Г. Зайнышева считает, что базовым, для того чтобы определить жизненную ситуацию как сложную, является нарушение адаптации к жизни. То есть сложная жизненная ситуация (СЖС) – это такая ситуация, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии

удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни»

Дети, находящиеся в сложной жизненной ситуации.

Это дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев, дети, оказавшиеся в экстремальных условиях, дети - жертвы насилия, дети, проживающие в малоимущих семьях, дети с отклонениями в поведении, дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Российский психотерапевт Ф.Е. Василюк, изучающий аспекты трудных (сложных) жизненных ситуаций, предлагает понимать их как ситуации невозможности, в которой ребенок сталкивается с трудностью реализации внутренних потребностей своей жизни (стремлений, мотивов, ценностей и т.п.).

Попасть в сложную жизненную ситуацию может каждый человек, т. к. источниками риска (в самом обобщенном виде) могут быть: искусственная среда обитания, внутренняя среда, естественная среда, профессиональная среда, социальная среда (употребление алкоголя, наркотиков, др. психоактивных веществ, суициды и т. п.).

Психологическое сопровождение по определению М.Р. Битяновой - это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание психологических условий для успешного обучения, психологического развития и социализации ребенка.

Основными направлениями работы с детьми, оказавшимися в сложной жизненной ситуации, являются:

- выявление неблагополучных семей и их социальная реабилитация, цель которой – сохранить семью, изменить в положительную сторону отношение родителей к детям, улучшить социальную, экономическую и психологическую ситуацию в семье, повысить правовые, педагогические, психологические знания родителей;

- организация дневного пребывания детей из неблагополучных семей, предоставляющего необходимые условия для их повседневной жизнедеятельности и развития, которые не обеспечивает семья;

- организация досуга и отдыха детей этой категории, дает им возможность бесплатно найти занятие по интересам, реализовывать свои творческие способности и наклонности, провести свободное время содержательно и интересно.

Психологическое сопровождение и поддержка, в зависимости от характера проблемы несовершеннолетнего и субъекта ее оказания, может иметь различные формы: эмоциональная, руководящая, основанная на обратной связи, социализирующая, психологическая, практическая, материальная.

Нами было проведено исследование, целью которого являлась психологическое сопровождение несовершеннолетних, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях.

Выборка составляла - 40 детей, в возрасте от 12 до 15 лет.

На первом этапе выявлялись дети с низкой социальной адаптацией, находящиеся в сложных жизненных ситуациях.

Нами выявлены высокие, средние и низкие уровни по шкалам адаптированность, принятие других, принятие себя, эмоциональный комфорт.

50% подростков конфликтуют с окружающими, сверстниками, проявляют агрессивность по отношению к близким, так как у них низкие показатели по принятии других.

Большинство подростков испытывают повышенную тревожность, беспокойство, что говорит о неэмоциональном комфорте.

Таким образом, исходя из полученных результатов, мы пришли к необходимости изучения направлений работы с несовершеннолетними с низкой социальной адаптации.

Основные направления работы психолога с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, они были осуществлены в виде тренинга;

Тренинг - воспоминания из детства. Он направлен на эмпатию и на коммуникабельность.

После проведенного тренинга нами была проведена повторная диагностика социальной адаптированности подростков.

Как показали полученные результаты, уровень адаптированности подростков повысился.

Подводя итог по полученным результатам исследования можно сказать, что подростки, оказавшиеся в сложных жизненных ситуациях, нуждаются в социальной адаптации.

Поэтому психологическое сопровождение поможет детям выйти из сложившейся ситуации и наладить внутренний дисбаланс, а также повысить адаптированность в социальной среде.

Циринг Д.А., Пономарева И.В.

*Психологические функции личностной беспомощности у подростков:
теоретические предпосылки исследования*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного
научного фонда на 2014-2015 гг. (ГК № 14-06-00577 а)*

Личностная беспомощность, являясь системной характеристикой субъекта, представляющей собой единство определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой взаимоотношений, опытом неконтролируемых травмирующих событий), ограничивает субъекта в способности продуцировать эффективные формы взаимодействия со средой. Личностная беспомощность проявляется в жизнедеятельности субъекта

пассивностью поведения, неспособностью использовать имеющиеся возможности желаемого преобразования ситуации, трудностями во взаимоотношениях с окружающими. Таким образом, личностная беспомощность, являясь системным качеством, регулирует поведение индивида, восприятие, отношение к действительности, деятельности. Характеристики данного феномена таковы, что, на первый взгляд, свидетельствуют исключительно о негативном его содержании.

Однако известно, что в психике нет случайных элементов, любой феномен несет в себе функциональность. Это подчеркивает и системный подход, обращая внимание на неслучайность психических явлений. Современные представления о системности психики, функциональные компоненты которой имеют общее происхождение и онтологически неразделимы убеждают нас, что личностная беспомощность может выполнять полезные функции для субъекта. Позитивное значение беспомощности подтверждает мысль М. Селигмана, родоначальника теории выученной беспомощности в его книге «Как научиться оптимизму», отмечая, что «умеренный пессимизм может принести ограниченную пользу». Здесь речь идет о пессимистическом атрибутивном стиле как факторе формирования выученной беспомощности, но в то же время, входящем и в симптомокомплекс личностной беспомощности. Таким образом, в психологической науке имеются теоретические предпосылки для интерпретации функционального значения личностной беспомощности в жизнедеятельности субъекта.

Согласно теории функциональных систем П. К. Анохина, целостный организм «представляет слаженную интеграцию множества функциональных систем, одни из которых своей саморегуляторной деятельностью определяют устойчивость различных показателей внутренней среды – гомеостазис, другие – адаптацию живых организмов к среде обитания. Одни функциональные системы генетически детерминированы, другие складываются в индивидуальной жизни в процессе взаимодействия организма с внешней средой. Первая группа обеспечивает относительное постоянство внутренней среды организма. Другая группа служит удовлетворению организмом различных потребностей, объекты которых находятся во внешней среде за пределами организма, и их достижение строится на основе целенаправленного поведения.

Таким образом, функциональные системы складываются благодаря текущим потребностям живых существ, а также под влиянием внешних воздействий. Основным признаком функциональной системы является то, что её существование непременно связано с получением какого-либо четко очерченного приспособительного эффекта (П. К. Анохин, 1973).

Ребёнок, развиваясь в неблагоприятной для развития самостоятельности среде, вынужден приспособляться к данным условиям. Так, у него формируется потребность в достижении определенного «приспособительного результата».

Личность, обладающая личностной беспомощностью, находясь в специфических условиях жизнедеятельности, вырабатывает свою линию поведения, направленного на приспособление к окружающей её среде, таким образом, сохраняя свою целостность и обретая равновесие.

Рассмотрение личностной беспомощности с позиций теории функциональных систем П. К. Анохина дает основания говорить о личностной беспомощности как характеристике условно выгодной для субъекта. Понимание субъекта как функциональной системы, а личностной беспомощности как характеристики, задающей особенности этой системы, существование которой подчинено получению определенного полезного результата (П. К. Анохин, 1970, К. В. Судаков, 2011), значительно расширит поле исследования данного феномена, позволяя описать его функциональное значение для индивида.

В концепции личностной беспомощности ясно демонстрируется, что феномен личностной беспомощности, по сути, является системной характеристикой субъекта, выступает фактором, определяющим центральную качественную характеристику субъекта как системы – уровень субъектности. Личностная беспомощность, определяя низкий уровень субъектности, в то же время представляет собой подсистему, отличающуюся структурной организацией компонентов (мотивационный, волевой, когнитивный, эмоциональный), особенностями их взаимодействия. Но с позиций теории функциональных систем, одно лишь «взаимодействие компонентов» не может быть основой какого-то системного процесса, необходим системообразующий фактор, направляющий взаимодействие компонентов в системе. Таким императивным фактором, по П. К. Анохину, выступает определенный полезный результат, использующий все возможности системы. Итак, мы видим, что формирование системы подчинено получению определенного полезного результата, а недостаточный результат может целиком реорганизовать систему. На основе данных выводов П. К. Анохин определяет систему как комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов, направленное на получение фокусированного полезного результата.

Итак, теоретическая рефлексия приводит к выводу, что полнота исследования феномена личностной беспомощности достигается, если рассматривать его как функциональную систему, имеющую свою структуру, компоненты которой формируются в индивидуальной жизни под воздействием средовых факторов, продуцирующую полезные приспособительные результаты.

На основе теоретического анализа нами были выделены три функции личностной беспомощности, продуктом которых являются полезные результаты для индивида: защитная, адаптивная и манипулятивная функции. В основу дифференциации функций личностной беспомощности легли факторы её формирования, а именно средовые факторы. Под психологической функцией К. Г. Юнг понимал «известную, при различных

обстоятельствах принципиально остающуюся себе равной форму психической деятельности», то есть психологическими функциями им были названы устойчивые формы психической деятельности, принципиально не сводимые друг к другу. Психологические функции в трактовке К. Г. Юнга, это не что иное, как способы восприятия разных сторон конкретной и совершенно объективной действительности.

Понимание приспособительного эффекта, который дает личностная беспомощность, позволяет обозначить и её основные функции. Для этого обратимся к анализу основных средовых факторов формирования личностной беспомощности. Наиболее существенным фактором выступают нарушения взаимоотношений в семье. На основе проведенных Д. А. Циринг эмпирических исследований были определены четыре категории родителей, реализующих такие стили семейных взаимоотношений, при котором с большей вероятностью формируется беспомощность. Данными нарушениями семейных взаимоотношений явились: доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокость родителей и непоследовательность в воспитании. Рассматривая семью как систему и основываясь на выводах М. Сельвини-Палаццоли, Л. Босколо, Д. Чеккина, Д. Прата М. Боуэна, С. Минухина, Г. Бейтсона, Д. Хейли, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса и других, которые также рассматривали семью с позиции системного подхода, любой психологический феномен в данной системе несет положительный результат. На это указывают данные, полученные при исследовании семьи как фактора формирования личностной беспомощности у детей.

Мы полагаем, что личностная беспомощность, сформировавшаяся при различных дисгармоничных семейных взаимоотношениях, выполняет различные функции, которые обеспечивают достижение более целостных отношений индивида со средой. Первоначально функции личностной беспомощности, зародившиеся в семье, будут реализовываться именно там, так как они необходимы ребенку для поддержания нормальной жизнедеятельности, для компенсации собственной неспособности влиять на действительность, но вероятно, в дальнейшем, в процессе онтогенеза, генерализируются на другие сферы его жизнедеятельности.

Итак, по нашему мнению, личностная беспомощность, сформировавшаяся в процессе реализации различных нарушений семейных взаимоотношений, сохраняя свою психологическую природу, выполняет различные по своему содержанию функции, направленные на полезный результат. Различие психологических функций личностной беспомощности состоит в специфических особенностях личности субъекта. Эти личностные особенности интегрируются с личностной беспомощностью как системной характеристикой субъекта и задают такую линию поведения, которая бы обеспечивала субъекту нормальную жизнедеятельность. Данные функции можно назвать манипулятивной, адаптивной и защитной функциями личностной беспомощности.

Данные теоретические выводы являются предпосылками эмпирического исследования типологии личностной беспомощности, что позволит более детально описать их и предположить соответствующие методы профилактики и коррекции.

Чернышева Т.В.

Динамика развития изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного возраста

В дошкольном детстве изобразительная деятельность занимает огромное значение для всестороннего развития детей и является предметом особого внимания педагогов, психологов и художников.

Но она не до конца изучена, а новый быстро развивающийся мир изменяет ребенка до неузнаваемости. Это уже не те дети, которых изучали Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.А. Смирнов. И рисунок также меняет свою форму и вид: современный ребенок уже не рисует телег, запряженных лошадьми, деревянные дома, он рисует машины и высотные здания. Именно поэтому изобразительная деятельность детей, так важна для изучения. Рисунок ребенка - это продукт деятельности, в который он вкладывает все свои знания, все свои эмоции.

Дети любят рисовать. Рисование для них – это отражение душевной работы. Сталкиваясь с красотой мира, изведав чувство восторга, они испытывают желание отобразить своё отношение к действительности на листе бумаги.

А мы, наблюдая за детскими рисунками, удивляемся их фантастическому воображению и нестандартному мышлению, когда ребенок рисует огромную собаку с пятью лапами, зеленого цвета. К сожалению, постепенно способность ребёнка не только обозначать предметы в изображении, но и выражать своё отношение к ним исчезает.

Изучение изобразительной деятельности детей имеет большую историю, существует множество различных теории. Все они сходятся в том, что ребенок очень любит рисовать, а сам процесс изобразительной деятельности, имеет свою специфику в дошкольном детстве.

Из вышеизложенного следует цель нашей работы: Изучить динамику изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

На основе цели нашей работы мы установили следующие задачи:

1. Продолжить изучение теоретических основ исследований изобразительной деятельности детей
2. Определить наиболее рациональные методики исследований и способы их использования применительно к изобразительной деятельности детей 3- 7 лет
3. Провести сравнительный анализ результатов исследований среди детей в д\с № 18, 222 (младшая, средняя, старшая, подготовительная группа).
4. Проанализировать факторы, свидетельствующие о динамике развития детей 3- 7 лет

Наша работа проводилась с детьми дошкольного возраста (164 ребенка) детского сада №18, № 222 г. Ярославля.

Исследование включало тест «Свободный рисунок». Ребятам выдавались каждому по 9 карандашей: красного, желтого, синего, черного, фиолетового, зеленого, коричневого, розового, оранжевого цветов. Для рисунка выдавался один листок бумаги формата А5. Ограничение во времени выполнения рисунка для детей не устанавливалось. Рисунок выполнялся на свободную тему.

Нами был проведен многофакторный анализ свободного рисунка с целью выявления общих тенденций в динамике изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Среди факторов, проанализированных нами, можно выделить:

- частотность выбора цветов ребенком;
- количество объектов, нарисованных ребенком,
- уровень развитости навыка штрихования
- наличие объектов определенного вида.

Частотность выбора цветов ребенком.

Распределение цветов Люшера помогло нам выделить использование основных и дополнительных цветов в тесте «Свободный рисунок», после чего была установлена связь между возрастом (уровнем развития детей) и количеством использованных на свободном рисунке цветов. Критерии Люшера, связывающие частотность (преимущественное использование) тех или иных цветов с психологическим состоянием взрослого человека, в дошкольном возрасте не действуют, либо пока однозначной связи такого рода в дошкольном возрасте не имеется (возможно, это связано с тем, что психика ребенка в этом возрасте находится на этапе формирования).

При анализе частотности использования цветов установлено следующее: в младшей группе чаще всего используется красный, желтый, синий и зеленый (эти цвета прослеживаются и на других возрастных группах), ближе к среднему и старшему возрасту в рисунке ребенка в большей степени появляются новые цвета, такие как черный, оранжевый, фиолетовый и т.д. В подготовительной группе уже на втором месте идет черный цвет из-за того, что дети чаще всего рисуют сначала контур черным карандашом, а потом, разукрашивают другими цветами поверхность внутри контура (заменяют карандаш). Розовый цвет используется в средней группе и остается на том же уровне на всех возрастных этапах.

Хотя дети всех возрастов чаще всего используют основные цвета - синий, красный, реже желтый, также дополнительные черный и зеленый, но при сравнении графиков обратило на себя внимание наличие двух тенденций: разница в частотности основных и дополнительных цветов становится существенно меньше, цвета на круговой диаграмме распределяются все более и более равномерно. При этом доминирование основных цветов становится все менее существенным, а вот среднее количество используемых на рисунке цветов растет с 3-4 в младшей группе до 5-6 в подготовительной.

Наблюдается устойчивая положительная тенденция (тренд) роста среднего количества используемых цветов при более равномерной вероятности их использования на свободном рисунке.

Анализ количества объектов, нарисованных ребенком.

Мы сгруппировали объекты на рисунках детей - в 13 видов: придуманные объекты; предметы дома, мебель; узоры; машины, техника; человек; каракули; другие изображения; животные; растения; нет рисунка; здания, дома; надписи, числа, буквы; цветы.

В связи с этим наблюдается устойчивая положительная тенденция (тренд) роста среднего количества используемых на рисунках видов объектов на свободном рисунке.

Изменение количества отдельных используемых на рисунках видов объектов носит разнонаправленный характер (за исключением количества символов на рисунке).

Связь между размещением отдельных объектов на листе (в центре, слева вверху, справа вверху, слева внизу, справа внизу) и возрастом отсутствует.

Анализ динамики штриховки.

Анализ, динамики проводился в два этапа в начале использовались критерии сформированности навыка штриховки, оцениваемые по шкале от 2 до 5.

После проведения первичного анализа навыка штриховки у детей полученные результаты не совсем нас удовлетворили, при анализе использованных критериев мы сделали вывод, что они довольно не точные и требуют замены. Поэтому автором была выбрана более сложная критериальная структура, представляющая из себя матрицу и сформированная в виде таблицы.

Они представлены в таблице из семи критериев по вертикали и 4 по горизонтали. Оценки (баллы) стоят в таком порядке, что каждый новый объединяющийся критерий ставится на один бал больше, чем предыдущий. Некоторые объединяющиеся критерии по оценке схожи с другими на более высокой ступени, это связано с тем, что эти критерии по сложности исполнения примерно схожи. Наблюдается устойчивая положительная тенденция (тренд) роста среднего уровня сформированности навыка штриховки на свободном рисунке, при этом график, полученный с использованием новых критериев оценки, имеет более устойчивый характер роста навыка штриховки. Только единицы заштриховывали лист полностью и больше половины листа с уплотненной штриховкой.

Динамика изобразительной деятельности прослеживается на каждом возрастном этапе. Дети, рисуя, развивают мелкую моторику, восприятие цветов, передают свои знания в рисунке, то о чем они знают или, то, что они могут придумать. При анализе этой динамики были получены результаты в виде устойчивой положительной зависимости между количеством цветов и объектов, использованных ребенком на рисунке, и его возрастом (уровнем развития). При этом оба показателя (цвет и объект) на представленном ниже графике проявляют аналогичную форму: подъем в младшей группе,

стабильное, но незначительное увеличение в средней и старшей группе, и существенно более резкий рост в подготовительной группе. Аналогичный по виду график для использованных детьми на рисунках изображений букв, цифр и прочих символов служит косвенным подтверждением связи между этими графиками и уровнем развития (готовности к школе) детей.

Уровень сформированности навыка штриховки имеет ровную положительную тенденцию равномерного роста по мере перехода детей из младшей группы в среднюю, затем старшую и подготовительную.

Шуванова В.П., Шуванов И.Б.

*Психологические предпосылки для социального взаимодействия
старших дошкольников*

Анализ научной литературы позволил заключить, что в старшем дошкольном возрасте происходят следующие *существенные изменения в развитии ребенка*, служащие благоприятными предпосылками для овладения опытом социального взаимодействия:

- начинается перестройка интересов с системы «ребенок – взрослый» на систему «ребенок – ребенок»; формируется ориентация на сверстника как основа самопознания и самооценки (А.В. Захарова), что способствует развитию умения понять намерения другого человека и принять их, если они отвечают собственным;

- определяется ведущий тип деятельности – игра, что обеспечивает естественно-возрастную основу взаимодействия со сверстниками; именно в игре ребенок проявляет настойчивость и учится разумной уступчивости;

- значимой становится творческая деятельность, что предполагает освоение социальных ролей через отражение другого в самом себе в процессе рисования, лепки, моделирования и др.;

- развивается способность видеть, понимать и принимать другого как ценность, осознавать свою полезность для другого как самооценку на основе доступного для ребенка соотнесения оценки и самооценки;

- активизируются процессы, связанные с формированием личности через деятельность и общение, «характеризующие меру представленности общественных отношений в индивиде» (А.О. Шаграева);

- в жизненном опыте возрастает роль опыта осознанного отношения к людям; это служит предпосылкой интеграции всех проявлений опыта социального взаимодействия;

- культурное развитие ребенка интенсифицируется прежде всего за счет связи социального и органического начал в деятельностном характере взаимодействия с миром (Л.С. Выготский), формируя систему продуктивных и рефлексивных действий, знаний, представлений.

В. С. Мухина, Е. Сегаль, Г. Листопадова считают, что в качестве универсальной потребности как в общении со взрослым, так и со сверстниками выступает стремление к признанию.

Старший дошкольный возраст является благоприятным для освоения ребенком социально-ценных моделей взаимодействия со взрослыми и сверстниками (М.И. Лисина, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина и др.). Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся у детей высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, а с другой – развитием элементов произвольности, самопознания, «внутренних этических инстанций», возникновением иерархии мотивов, развивающейся потребностью к обобщению переживаний, что в целом способствует достижению определенного уровня самостоятельности и активности во взаимоотношениях.

Характерной особенностью детей старшего дошкольного возраста является *особая чувствительность к социальным влияниям* (Е.Г. Стебелева). Основной формой взаимодействия должно выступать паритетное, равноправное сотрудничество при стимуляции детской самостоятельности и инициативы.

Существенную роль в социальном взаимодействии старшего дошкольника со взрослыми и сверстниками играют социальные образцы-эталоны, задаваемые взрослым через деятельность как регуляторы поведения ребенка извне. Социальные эталоны (деятельностные, эстетические, этические, личностные, возрастные и т.д.) выполняют функции санкционируемых обществом ориентиров поведения, вызывающих определенные установки, отношения, позиции (Я.Л. Коломинский).

Характерной чертой социального взаимодействия в старшем дошкольном возрасте выступает *способность к произвольному, опосредованному взаимодействию*. По мнению Е.А. Субботского, содержание социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста характеризуется уже не только непосредственно предметной ситуацией и ситуативными взаимоотношениями с окружающими, но и сознательно понимаемыми задачами, правилами, требованиями.

Важным условием произвольного взаимодействия старших дошкольников выступает *осознание себя как субъекта коллективной деятельности и коллективных взаимоотношений*. Предпосылками такого осознания, по мнению Т.А. Репиной, выступают:

- потребность в обществе сверстников и общении с ними;
- потребность в положительных эмоциях;
- адекватная самооценка;
- необходимость партнера для достижения общей цели;
- высокий уровень развития навыков совместной деятельности.

Еще одной особенностью социального взаимодействия в старшем дошкольном возрасте является *изменение ориентации такого взаимодействия со взрослых на сверстников*. Необходимо отметить, что доминирующая ориентация старшего дошкольника на взаимодействие со сверстниками не исключает ведущей роли взрослого в процессе приобретения опыта социального взаимодействия. Социальная активность ребенка облегчается и проявляется лишь в присутствии взрослого, который

опосредует понимание детьми друг друга, переводит ситуативные отношения в организованно-зависимые от общего характера групповой деятельности [1].

Важной особенностью социального взаимодействия старшего дошкольника со сверстниками выступает *переход от внеситуативно-познавательной к внеситуативно-личностной форме взаимодействия*, связанной с проявлением личностного отношения к другим детям, умения видеть и учитывать их интересы и желания, стремления к взаимопониманию с окружающими людьми. Тенденции к ее появлению отмечаются у всех детей старшего дошкольного возраста, но законченность она обретает примерно у 10-15% детей. В то же время тенденция к ее развитию намечается довольно ясно: неуклонно растет число внеситуативных контактов детей (в 4-6 лет их уже около 50% от всех взаимодействий со сверстниками). Усложнение игровой деятельности ставит ребят перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность. Изменяется ведущий мотив взаимодействия. Складывается устойчивый образ сверстника. Возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, характеризующегося умением видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовностью помогать. Возникает интерес к личности ровесника, не связанный с его конкретными действиями [2]. Дети беседуют на познавательные и личностные темы, хотя деловые мотивы остаются ведущими. Главным средством взаимодействия становится речь. Е.В. Субботский отмечает, что в старшем дошкольном возрасте взаимодействие детей как партнеров перестает быть лишь средством осуществления делового сотрудничества, а начинает приобретать все большую самостоятельную ценность, выражающуюся в стремлении ребенка к сопереживанию с партнером, в установлении с ним отношений доброжелательности, отзывчивости, внимания.

Экспериментальные исследования Е. Кравцовой показали, что в старшем дошкольном возрасте у детей возникает и интенсивно развивается новый тип социального взаимодействия со сверстником – *кооперативно-соревновательный*, при котором ребенок впервые начинает видеть позицию партнера и удерживать ситуацию задачи в течение всей деятельности по ее решению. В таком типе взаимодействия соревновательный момент жестко связан с кооперацией, с объединением детей в совместной деятельности.

Таким образом, старший дошкольный возраст (5-7 лет) является наиболее благоприятным периодом дошкольного детства для развития у детей способности к эффективному социальному взаимодействию. Однако такая способность развивается при условии постоянного и целенаправленного руководства со стороны педагогов.

Литература

1. Шуванова В.П. Типовые сценарии социального взаимодействия старших дошкольников со сверстниками //Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2011. - № 2. С. 138-141,

2. Шуванова В.П. Особенности формирования опыта социального взаимодействия старших дошкольников в совместной художественно-творческой деятельности - Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки = Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - №5 – Том II (Психолого-педагогические науки). Специальный выпуск. -232 с. – ISSN 1813-145X

Щербина М.А.

Особенности развития воображения у детей дошкольного возраста

Воображение, творчество играют важную роль в процессе развития личности, продуктивности ее деятельности. Поэтому в современном мире весьма актуален вопрос как в целом воспитания и развития ребенка дошкольного возраста, так и формирования его воображения в частности. Тем более что творческое начало в маленьком ребенке проявляется весьма ярко.

Вопросом изучения и развития воображения занимались такие психологи и педагоги как Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Р.С.Немов, С.Л. Рубинштейн и зарубежные исследователи: Ж. Пиаже, Т. Рибо, Э.П. Торренс, З. Фрейд.

В отечественной психологии начало исследованию воображения было положено в работах Л.С.Выготского, который обосновал существование воображения как самостоятельного психического процесса и показал, что оно не есть проявление аутизма ребёнка, а так же, как и остальные психические процессы, является отражением окружающей действительности и получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте.

Воображение – это психический процесс создания новых образов (представлений) путем переработки прошлого опыта человека. Существуют различные подходы к изучению воображения. Например, З.Фрейд считал, что воображение является средством удовлетворения невыполнимого в реальности желания. По его мнению, фантазии, как и сновидения, выполняют роль компенсаторного механизма, призванного заполнить пустоту или переадресовать причиненное зло самому обидчику.

М. Монтессори (1914), рассматривает воображение как "не совсем удачной патологической склонностью раннего детства", которая порождает "изъяны характера".

Со своей стороны, Ж. Пиаже полагает, что воображение играет чрезвычайно важную роль в познавательном и чувственно-двигательном развитии ребенка. Символические игры вроде замков из песка и гоночных автомобилей из солонок можно рассматривать как способ развития двигательных функций организма и его познавательно-пространственной ориентации. Исследования последних лет отмечают наличие у воображения двух аспектов: компенсаторного и творческого. Ребенок дает волю своим фантазиям, чтобы уйти от неприятной ситуации или утолить

нереализованное желание. С другой стороны, воображение дает простор творческим способностям ребенка.

Существует несколько классификаций видов воображения. В своем исследовании мы поставили перед собой задачу проследить динамику видов воображения в разных возрастных группах дошкольного детства. Появление первых детских фантазий не связано ни с продуктивностью образов, ни с логическими связями между ними, ни с возможностью их вербализовать. В конце дошкольного возраста такие связи становятся очевидными, поэтому у ребенка появляется возможность использования более сложных видов воображения. Основу классификации составили следующие виды воображения: воссоздающее и творческое, вербальное и образное.

Воссоздающее воображение - это представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (чертеж, схема, нотная запись и т.п.)

Творческое воображение - это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов.

В качестве основных, мы использовали следующие методики: «нарисуй что-нибудь» Т.Д. Марцинковской для диагностики образного воображения; методика «Три слова» Дж. Родари для исследования вербального воображения; методика «дорисуй фигуру» О.М. Дьяченко для диагностики творческого воображения; методика «Составление изображений объектов» Л.Ю. Субботиной для исследования воссоздающего воображения.

Наше предположение состояло в том, что существует определенная закономерность в преобладании того или иного вида воображения на каждом этапе развития дошкольника.

Мы провели наше исследование на базе 192 детского сада, города Ярославля. Участие приняли 3 группы детей: средняя, старшая и подготовительная. Всего мы исследовали 15 детей. Каждому ребенку было предложено 4 указанные выше диагностические методики.

Рассмотрим более подробно результаты исследования воображения у детей 4-5 лет.

Проведя исследование в средней группе, мы выявили, что у детей творческое воображение преобладает над воссоздающим, вербальное воображение - над образным. Из исследования видно, что развитие воображения идет в непосредственной связи с усвоением речи. Детям проще рассказать, чем изобразить задуманное. Так же это связано с недостатком навыков владения карандашом.

Приведем также результаты изучения развития воображения у детей старшей группы детского сада (5-6 лет).

Уровень творческого и воссоздающего воображения растет, по сравнению с группой среднего возраста. Как и в предыдущей группе, творческое воображение преобладает над воссоздающим. Рисунки детей становятся более реалистичными, оригинальными, они уже реже повторяются внутри группы. В целом по группе уровень вербального воображения преобладает

над образным. Рисунки становятся сложнее, появляются детали, проявляется фантазия детей. В сравнении с результатами исследования средней группы наблюдается развитие образного воображения у детей 5-6 лет. Показатели вербального воображения ухудшались. Детям в этом возрасте важна оценка взрослого, они боятся ошибиться, поэтому некоторые отказались от выполнения задания.

Наконец, рассмотрим результаты исследования детей подготовительной к школе группы (6-7 лет).

Исследование показало, что творческое воображение развито сильнее воссоздающего. Можно говорить, что общий уровень обоих видов воображения растет по сравнению с предыдущими группами. Но дети чаще пользуются речью, чем навыками рисования. Так же, можно утверждать, что вербальное воображение преобладает над образным. В силу своих возрастных особенностей, ребенку проще рассказать о задуманном, чем изобразить.

Таким образом, можно сделать вывод: на протяжении дошкольного возраста, а конкретно с четырех до семи лет, у детей активно развивается творческое и вербальное воображение. Их способности усложняются по мере взросления, фантазии становятся все оригинальнее и удивительнее. Особенно это проявляется в рассказывании, в описании тех изображений, которые ребенок нарисовал или представил. Словесно ребенку легче выразить свою задумку. Иногда детям просто не хватает навыков рисования, что бы изобразить.

Яркова А.С., Полищук В.А.

Психологическая компетентность педагога в условиях инклюзии

В зарубежной практике образовательного процесса проблема инклюзии уже не настолько актуальная и остра, какой на сегодняшний день она является в России.

К одному из важнейших условий успешной реализации инклюзивного образования относится психологическая готовность педагогов принять ценности «включающего» образования.

Учитывая разные подходы, наиболее обобщенно инклюзию можно представить, как процесс трансформации общего образования, при котором дети с особыми потребностями получают право на обучение в общеобразовательных учреждениях совместно с нормально развивающимися детьми. Известный факт, что основным и неотъемлемым условием социализации и полноценного участия детей в жизни общества является их образование. Обеспечить реализацию этого условия могут только педагоги новой формации, необходимые обществу и государству. Именно им отводится центральная роль в образовательной практике, в частности, их психологической и профессиональной компетентности.

Во многих научных исследованиях, посвященных данной проблеме за пониманием компетентности, подразумевается совокупность факторов,

определяющих поведение, мотивы, побуждение, вызывающих психологическую активность педагога, таких как: внешние факторы, по отношению к субъекту психологического процесса; внутренние, связанные с индивидуально-психологическими и личностными особенностями педагога: ценностными ориентациями, уровнями тревожности, самоактуализацией, контролем.

Прежде всего, следует сконцентрировать внимание на педагогической компетентности, которая невозможна без психологической готовности, включающей в себя совокупность внешних и внутренних условий, таких как: личностные качества специалиста-педагога (интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности). Среди этих характеристик значимое место занимает мотивационно-конативный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования). Именно этот компонент и формируется на базе академических, профессиональных, социально-личностных знаний и ценностей, которые представляют собой:

1. психологическую и инклюзивную толерантность к субъектам инклюзивного образования;
2. овладение навыками межличностного общения;
3. обладание стратегиями поведения в экстренных ситуациях, с учетом особенностей детей с ОВЗ;
4. наличие самомотивации - обстоятельств, условий, которые приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека);
5. формирование ценностной базы (принятие или непринятие инклюзивных ценностей является обязательным шагом в формировании мотивационно-конативного компонента).

Итак, для получения желаемого результата недостаточно только мотивации, стремления, и активного участия педагога в процессе преобразования. Одним из важнейших требований, которое выдвигается обществом к специалисту, является прохождение системной подготовки, переподготовки или повышение квалификации, в зависимости от полученного образования. Помимо знаний, приобретённых педагогом в ВУЗе или на курсах ему необходимо каждый день самообразовываться и развиваться. Однако многие педагоги уделяют недостаточное количество времени данному аспекту, своей профессиональной деятельности, т.к. привыкли работать по уже отлаженной схеме и любое новшество, требующие каких-либо затрат, вызывает трудности разного характера. Именно эта проблема подтверждается статистическими исследованиями инклюзивного образования, проведёнными канадскими учёными Форестом и Попойнтом. Они определили то с чем сталкивается работник общеобразовательных учреждений в условиях «включающего» образования:

1. 35% учителей испытывают чувство страха;

2. 50% не хотят брать на себя ответственность;
3. 15% смущает риск не справиться и потерять работу.

С учетом выявленной проблематики было проведено исследование, где методом интервьюирования, опрашивались учащиеся 8-ых классов, в возрасте от 13 до 15 лет и весь педагогический коллектив, в результате которого было выявлено, что в российской практике инклюзивного образования существуют проблемы, связанные с уровнем эмоционального принятия инвалидов, готовностью включать ребёнка с ОВЗ в образовательный процесс, установками учителей к инклюзивной практике образования.

Наш опрос показал, что всего лишь у 49% школьников заложены ценности инклюзивного образования. Отсюда следует вывод о том, что знакомить детей с инклюзией, необходимо еще в детстве, в дошкольном и младшем школьном возрасте. Именно воспитатель в ГБДОУ и педагог начальных классов обязаны закладывать и воспитывать в детях нравственные качества и ориентиры.

Как же можно решить упомянутые ранее проблемы? На наш взгляд, чтобы инклюзия действительно заработала, необходимо чтобы она овладела умами и сознанием учителей, стала составной частью их профессионального мышления.

Намечая пути и направления реализации инклюзии в России хочется подчеркнуть, что уже на данном этапе сформирована правовая база: разработан ФГОС для обучающихся с ОВЗ от 01.09.2016. Однако, в образовательных учреждениях, прошедших апробацию были выявлены следующие аспекты: во-первых, необходимо повышать квалификацию педагогов в области коррекционных методов обучения, во-вторых, требуется информационная, методическая поддержка, а также психологическое сопровождение специалистов уже на начальном этапе становления инклюзивной системы.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

Исходя из положения, что современная школа — это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется разумно изменяясь, необходимо осознать, что процесс перемен в школе — это прежде всего процесс перемен в самом учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и т. д. Перемены начинаются с личности, а уже потом приобретают общий характер.

Раздел 2

ОБЩАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Ананьева, К.И., Харитонов А.Н., Барминов И.А., Жегалло А.В.
Эффект категориальности восприятия при распознании усредненных лиц
европеоидного и монголоидного типов*

В конце 60-х гг. прошлого века впервые (Malpass and Kravitz, 1969) был экспериментально исследован антропологический феномен, получивший позднее в психологической литературе название «эффект другой/своей расы» или «кросс-расовый эффект». В этом исследовании было показано, что студенты американских университетов, представлявшие негроидную и европеоидную расовые группы, лучше распознавали лица белых американцев, чем черных, а запоминали лучше лица представителей своей расы.

Причиной этого явления долгое время считали тот факт, что в онтогенезе опыт общения с людьми своей расы обычно значительно превосходит опыт общения с представителями других рас (Lingyun et al., 2007; см. также обзор: Харитонов, Ананьева 2012). В пользу такой интерпретации свидетельствуют данные об «исчезновении» эффекта после достаточно длительного проживания представителей одной расы среди представителей другой, относительно которой у них этот эффект был выражен при первых контактах. Также приводятся данные в пользу глубокой физиологической и социальной укорененности «эффекта другой расы»: с одной стороны, он обеспечивается активностью базальных структур мозга (миндалевидное тело), с другой – отмечается в раннем онтогенезе, начиная с появления устойчивых зрительных контактов младенца с матерью (сиделкой).

В наших исследованиях восприятия лиц своей и другой расы с регистрацией движений глаз испытуемых (Ананьева, Харитонов, 2011) был получен ряд данных о различии в организации окуломоторной активности при определении расового типа лица по морфированным фотоизображениям. При рассматривании лиц представителей своей расы маршруты перемещения взора у испытуемых-европеоидов более «симметричны», в то время как на лицах монголоидов они концентрируются в правой части. Однако на точность определения расового типа отмеченный эффект влияния не оказывает (Ананьева, 2009).

Одним из типов экспериментальных ситуаций проявления «эффекта другой расы» являются различные варианты дискриминационных задач, используемых для изучения эффекта категориальности восприятия. Категориальность восприятия расовых признаков изучалась Д. Левиным и его коллегами (Levin, 2000; Levin, Beale, 2000; Levin, Angelone, 2002). Исследования показали наличие эффекта на материале переходных рядов между фотоизображениями негров и белых европейцев. В последней работе

(Levin, Angelone, 2002) отмечается, что для переходных рядов между парой лиц, принадлежащих к одной расе, категориальность восприятия не наблюдается. Последний вывод оспаривался в докладе С. Labiouse и О. Corneille на конференции ESCON 5. Авторы доклада наблюдали категориальность восприятия как для межэтнических так и для внутриэтнических переходных рядов. Данный результат также описывался Д. Левиным в более ранней работе (Levin, Beale, 2000), но в работе 2002 года объяснялся особенностями даваемой испытуемым инструкции и использованием best-likeness задачи.

В нашем предыдущем исследовании (Ананьева, 2009) мы продемонстрировали эффект категориальности восприятия, у жителей центральной России при восприятии лиц разных рас, обладающих даже относительно небольшой степенью морфологических различий, что в целом совпадало с данными исследований, проведенных на «больших» расах (Levin, 2000 и др.). Однако, продолжив данные исследования, расширив базу предъявляемых фотоизображений лиц, подтверждения полученных эффектов обнаружено не было (Ананьева, Куракова, Атаманова, Товуу, 2012).

Для реализации проекта, поддержанного Российским научным фондом (проект № 14-18-03350) была произведена фотосъемка лиц разных расовых групп: европеоидной и монголоидной.

Фотосъемка осуществлялась в идентичных условиях. Фотоизображения с помощью программ коррекции графических изображений – Corel Draw 14.0, Jasc Paint Shop Pro 8 были приведены к единому виду: подобран однородный цветовой фон; фотоизображения приведены к одинаковому размеру (10x15), а также к единому пропорциональному отношению, т.е. лицо натурщика занимает 70% фотоизображения по вертикали.

Усреднённые изображения были получены путём попарного усреднения 4 групп фотоизображений лиц, по 8 фотоизображений натурщиков каждой. 1 группа – фотографии мужских лиц русского расового типа, 2-я – женских лиц русского расового типа, 3-я – мужских лиц азиатского расового типа (фотографии тувинцев), 4-я – женских лиц азиатского расового типа (фотографии тувенок). Все натурщики соответствовали критериям соответствующего расового типа, возраст натурщиков – 18-30 лет. Для получения усреднённых лиц использовалась программа Abrosoft FantaMorf 3, для каждого изображения по определённой технологии, позволяющей максимально сохранить пропорции основных лицевых черт, выбиралось около 200 точек для усреднения, глаза и брови – 70 точек, нос и переносица – 16 точек, губы и подбородок – 32 точки, уши – 26 точек, внутренний край волос – 16 точек, внешний контур лица – 38 точек.

В результате попарного усреднения по описанной схеме было подготовлено четыре усредненных портрета: лицо мужчины-европеоида, лицо женщины-европеоида, лицо мужчины-монголоида и лицо женщины-монголоида.

Далее между мужскими и женскими изображениями по создавался переходный ряд с шагом 20% смешения расовых признаков.

Проведено исследование изучения эффекта категориальности усредненных изображений разного расового типа (европеоидов и монголоидов).

В экспериментальном исследовании приняло участие 39 человек (20 русских: и 19 тувинцев). Выборка была представлена равным соотношением мужчин и женщин, средний возраст испытуемых составил 28,1 лет (для русской выборки) и 22,3 года (для тувинской).

Исследование проходило в два этапа.

На первом этапе испытуемым в произвольном порядке демонстрировалось 12 изображений лиц из переходных рядов. Для каждого изображения нужно было определить, к какому из двух расовых типов, по мнению испытуемого («русский» или «азиатский») относится данное изображение.

Второй этап состоял в выполнении испытуемыми параллельно-последовательной АВХ-задачи (см. подробнее Барабанщиков, Ананьева, Жегалло, 2009).

Испытуемым на экране компьютера (расстояние от глаз до монитора 50 см) было предъявлено несколько серий, состоящие из определённого количества заданий. Каждое задание состоит из 2 частей: сначала предъявлялись одновременно два изображения лиц (лицо 1 и лицо 2), затем – только одно из тех, что только что были показаны (лицо 3). Задача испытуемого - выбрать, какому из первых двух изображений соответствует лицо 3. Началу решения АВХ-задач предшествовала тренировочная серия, в течение которой испытуемый мог освоить задание.

По результатам первого этапа была определена частота отнесения каждого фотоизображения к одной из двух расовых групп.

Анализ данных показал, что тувинцы чаще, чем русские, определяли женское изображение, состоящее на 60% из русского лица и на 40 – из тувинского, как русское (87% распознавания у тувинцев и 75% – у русских). В то же время русские испытуемые также чаще, чем участники-тувинцы, распознавали изображение, состоящее на 60% из лица другой расы, как относящееся к тувинской расе (90% против 79%). Таким образом, можно сделать вывод, что граница перехода к преобладанию расовых признаков другой расы более очевидна для обеих рас, чем граница перехода к преобладанию признаков своей расы.

В целом, можно отметить, что для тувинцев характерны более резкие границы перехода в распознавании расового типа (в среднем правильно определяются преобладающий расовый тип лица в 82% случаев, против 77% у русских участников). Возможно, это связано с меньшим визуальным опытом в восприятии лиц русской расы у жителей Республики Тува по сравнению с визуальным опытом в восприятии лиц азиатского расового типа у жителей средней полосы России.

Можно сказать, что в целом и русские, и тувинские испытуемые с высокой точностью определяют преобладающий расовый компонент в переходных изображениях между мужскими усреднёнными лицами. В то же

время, получены небольшие различия в точности распознавания – тувинцы менее точно распознают переходное изображение 40/60 (84% против 90% у русских) и более точно распознают переходное изображение 60/40 (95% против 90% у русских участников), что может свидетельствовать о тенденции к меньшей чувствительности тувинцев по отношению к расовым признакам русского расового типа, т.е. если русские испытуемые примерно с одинаковой точностью распознают расовую лицевую информацию в переходных изображениях как с небольшим преобладанием русского компонента (60%, Изображение 40/60), так и с небольшим преобладанием тувинского компонента (60%, Изображение 60/40), то для участников-тувинцев наличие в переходном изображении информации о собственном расовом лицевом типе чуть более значимо (Изображения 40/60 и 60/40 чаще распознаются, как принадлежащие к азиатскому расовому типу). Однако эти данные требуют последующего подтверждения и объяснения.

По результатам каждого из экспериментов второй серии для каждого испытуемого рассчитывалась точность решения дискриминационной задачи в зависимости от серии, номера пары переходного ряда (от 1 до 5), варианта предъявления ($X = A \vee B$ – все предъявления, $X=A$, $X=B$).

Затем для выборки в целом была проведена проверка наличия зависимости точности решения дискриминационной задачи от номера пары в переходном ряду. Анализ проводился отдельно для каждой серии. Проверка гипотезы о наличии зависимости точности решения от номера пары опиралась на критерий χ^2 -Фридмана.

Статистически значимые различия получены только для случаев решения дискриминационной задачи испытуемыми-тувинцами для переходных рядов изображений женщин. Так, у тувинцев наблюдается эффект категориальности восприятия при восприятии женских лиц.

Балин В.Д., Степанова Ю.В.

Принцип инвариантности как критерий достоверности законов в психологии

Накопленный обширный материал в психологии требует его интеграции. Приступая к такой работе, необходимо создать ее инструментарий, описать атрибуты: понятие, факт, гипотезу, теорию, инвариант, категорию, закон и др. Необходимо «просчитать» отношения между атрибутами. Важнейшими атрибутами выступают категории, методологические принципы, законы. Как они соотносятся между собой? На наш взгляд, исходными атрибутами являются категории, представляющие сжато всю психологию. Из категорий выводятся законы. Критерием допустимости включения закона в арсенал науки являются методологические принципы. Если тот или иной закон соответствует некоторому принципу, то его можно включать в арсенал законов. Продемонстрируем сказанное на

примере принципа инвариантности, предварительно описав основные категории и законы.

При решении вопроса о составе и структуре категорий мы исходим из следующих предпосылок: 1. Состав категорий психологии соответствует общенаучным понятиям. Должны быть группы категорий, отражающих характеристики окружающей среды: пространство-время, материя-энергия, информация. Им соответствуют наиболее общие психологические категории: образ-мотив-действие. Образ соответствует свойству среды — «информация», мотив — «материя-энергия» и действие — «пространство-время». 2. В совокупности категорий выделяются шесть уровней, каждый из которых включает в себя категории, близкие по объему понятия.

I. Общенаучные категории. Пространство-время, Материя-энергия, Информация. **II. Протопсихологические (порождающие) категории,** выполняющих роль переходного модуля: Действие, Мотив, Образ. **III. Метапсихологические категории** (связывают психологию с дисциплинами, изучающими человека). Категорий этого уровня — сочетание протопсихологических, расположенных каждая в своей последовательности: Личность (соотношение протопсихологических: Мотив, Действие, Образ); Деятельность (Действие, Мотив, Образ); Общение (Образ, Действие, Мотив). **IV. Макропсихологические категории.** Объем их значения совпадает с объемом психологической науки как целого — у К.К. Платонова (1982) это базисные категории. Сюда следует отнести категории Образ, Действие, Мотив, Отношение, Переживание. **V. Базисные категории.** Это: а) формы психического отражения (память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, и т.п.); б) психические явления (психические процессы, состояния и свойства); в) сознание (переживание, познание и отношение); г) личность (направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности); д) деятельность (действие, цель, мотив, психический акт); е) психическое развитие (созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез). **VI. Частные общепсихологические категории.** Категории, в совокупности составляющие базисные. Это те же 6 групп, как и для слоя V. Например, группа (а) — это память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства и воля; группа (б) — психические процессы, состояния и свойства личности, и т.д.

Закон обозначает некоторую устойчивую закономерность, которая подчиняется принципу повторяемости. Ранее мы описали свод законов, известных в психологии. (Балин, 2012). В этой совокупности законов выделены несколько их групп.

Одна группа констатирует наличие каких-либо инвариантных отношений в психике. Это законы Бугера-Вебера, Бунзена-Роско, Вебера-Фехнера, Рикко, Аткинсона, Коффки. Другая описывает закономерности перехода какой-либо «границы»: законы Бардина, Бугера-Вебера, Бунзена-Роско, Вебера-Фехнера, Забродина, Пипера, Рикко, законы психогенеза,

закон относительных центраций. *Третья* описывает те или иные свойства памяти: закон Ганзена-Иголина, законы генерации, Йоста, Джеймса, Зейгарник, Рибо, Эббингауза. *Четвертая* описывает закономерности классификации материала: законы Терстона, Торгерсона, закон «меченой линии», закон Витгенштейна-Рош, закон последействия позитивного выбора Аллахвердова, закон разрыва шаблона, закон последействия фигуры Рубина. *Пятая* группа законов имеет дело с закономерностями достижения результата в зависимости от ряда факторов: законы Йеркса-Додсона, Аткинсона, Гербачевского-Палея-Аткинсона, Левина, Торндайка. *Шестая* констатирует стадии становления некоторого психического явления, его слоистый, многоуровневый характер: законы гетерохронного развития психофизиологических функций в онтогенезе Ананьева, Ганзена-Иголина, Ланге-Веккера-Ломова. *Седьмая* описывает закономерности влияния целого на элементы: законы Левина, превосходства слова, разрыва шаблона, Узнадзе, Фрейда-Фестингера, взаимных оценок, Обозова и Милгрема законы о резидуальных нормах, невмешивающегося свидетеля Латане и Дарли, социально-психологической целесообразности Зоди. Большинство социально-психологических законов тем или иным образом связаны с эффектом влияния целого на части.

Требуется согласовать известные психологические законы с приведенной выше схемой. Целесообразно за основу взять ту же общенаучную триаду категорий, обозначающих одновременно и основные параметры среды: пространство-время; материя-энергия и информация. Им соответствуют протопсихологические (порождающие) категории: действие, мотив, образ. Тогда совокупность известных в психологии законов может выглядеть так.

I группа. Пространство-время (действие). Это законы: К. Бардина, В. Хика, Л. Терстона, Х. Джексона, гетерохронного развития психофизиологических функций Б. Ананьева, Д. Хебба. **II группа. Материя-энергия (мотив).** Сюда можно отнести такие законы: И. Блоха, П. Бугера-Е. Вебера, Р. Бунзена-Г. Роско, Э. Вебера-Г. Фехнера, обобщенный закон Ю. Забродина, закон специфических энергий И. Мюллера, А. Рикко, В. Тальбота, Е. Ферри-Т. Портера, начального значения Дж. Уалдера, физиологический закон силы, закон «все или ничего», закон полярного действия постоянного тока, закон К. Халла о потенциале реакции. **III группа. Информация (образ).** В данную группу вошли: закон Л. Терстона о субъективной дистанции, категориальных суждений В. Торгерсона, законы психогенеза, Д. Аткинсона о зависимости успеха от трудности задачи, Д. Аткинсона об инвариантности успеха и неудачи, Л. Витгенштейна-Э. Рош, В., Гербачевского-И. Палея-Д. Аткинсона о зависимости успешности от уровня трудности задания и уровня притязаний субъекта деятельности, В. Ганзена-Д. Иголина о слоях памяти, закон генерации, Б. Зейгарник, инвариантности К. Коффки, классификации, К. Марбе, последействия позитивного выбора, Э. Рубина, превосходства слова закон, разрыва шаблона закон, Т. Рибо, Э. Торндайка, трансформации Я. Пономарева, Д. Узнадзе, З.

Фрейда - Л. Фестингера, Г. Эббингауза, Д. Юма, взаимных оценок Н. Обозова, И. Волкова, С. Милгрема о резидуальных нормах, С. Московичи, Б. Латане-Дж. Дарли, Л. Почебут, П. Зоди.

Некоторые законы связаны с двумя исходными общенаучными категориями (параметрами среды).

Для того, чтобы более убедительно показать связь психологических законов с общенаучными категориями и законами рассмотрим, соотношение законов психогенеза и законов сохранения в физике. Инструментом для выявления сущностной связности упомянутых групп законов воспользуемся принципом инвариантности. Рассмотрим законы психогенеза.

Законы психогенеза. Получены на основе изучения с системных позиций известных теоретических конструкций, описанных разными авторами. Предполагается, что любое психическое явление подчиняется законам становления и существования *целого*, действующими и в неживой природе. Законы одинаковы для разных форм и уровней психического (Балин В.Д. 2001, 2012). Выделяют законы статики и динамики. **Статика.** Существование целого требует наличия элементов и отношений между ними. Чем больше элементов входит в психическое целое, тем оно является более устойчивым, а элементы все в большей степени приобретают свойство эквипотенциальности. Элементом психического целого может выступать материальный предмет или его символ, его «вакансия», а также отношения между элементами другого целого. Не все элементы психического целого равноценны: некоторые играют роль доминанты, системообразующего фактора. Изменения активности доминанты носят более сложный характер, нежели ее изменения у других элементов целого. Сложное психическое явление (целое) имеет многослойный характер, причем каждый слой подобен сфере, вложенной в другую сферу с большим радиусом. Можно говорить о трех основных компонентах психического, каждый из которых, в свою очередь, состоит из множества слоев. *Эндопсихика* — это ядро целостной психики. Здесь хранятся врожденные поведенческие программы и приобретенные при жизни навыки, привычки и т. п., формируются эмоции и состояния (фон). *Экзопсихика* — внешний слой целостной психики. Управляет взаимодействием со средой. Синтезирует образ предметов среды («фигуру»). *Мезопсихика* — средний слой целостной психики. Основная функция — совмещение возможностей организма с требованиями среды. Здесь происходит наложение «фигуры», сформированной экзопсихикой, с эмоциональным фоном, создаваемым эндопсихикой. Эндопсихика находится под преимущественным влиянием вегетативной нервной системы, экзопсихика — центральной, а мезопсихика — двигательной. Каждый слой — это отдельное «целое». Он характеризуется энергетическим уровнем и степенью связности элементов в рамках целого. **Динамика.** Сформировавшись, психическое целое приобретает устойчивый характер и начинает «защищать» себя от распада (самосохранение). Конкретные механизмы такого самосохранения до конца не известны. В химии говорят о

принципе минимизации энергии: образовавшаяся связь характеризуется наименьшим из всех возможных значений суммарной энергии (энергии связи элементов), т.е. находится в своеобразной «энергетической яме» и по этой причине становится устойчивой. Этот принцип нельзя буквально перенести из химии в психологию, но, с другой стороны, в Природе действуют единые законы, и мы имеем право применить открытые в другой области знания законы в психологии. Принцип минимизации энергии, предполагает существование нескольких устойчивых энергетических состояний (следует из уравнения Шредингера). Чем более возбужденным является состояние «химического целого», тем выше его реакционная способность. В психофизиологии существует теория активации, согласно которой, чем выше активация, тем выше психологическая продуктивность, т. е. способность субъекта вступать в реакции с другими объектами. При этом количество психических (или, может быть, только функциональных) состояний конечно. Состояния представляют собой не непрерывный континуум, а ряд дискретных значений, которые отличаются одно от другого энергетическим уровнем.

Общие характеристики целого. 1. Интеграция. Объединенные в целое элементы начинают выступать как один объект, происходит интеграция всех в одно. 2. Конвергенция. Целое может «втягивать» в себя новые элементы. 3. Регуляция. Вариативность активности элементов, объединенных в целое, подчиняется требованиям целого. Оно стабилизирует эту совокупность элементов, начинает выполнять регуляторную функцию. 4. Инвариантность. Благодаря устойчивости и регуляции совокупность элементов в границах целого приобретает свойства инвариантности. 5. Эквипотенциальность. В больших совокупностях элементы становятся равноценными, так что большее значение имеют не сами элементы, а характер связей между ними. Возможна замена одного элемента другим. 6. Статистический характер связей между элементами: связи между ними носят статистический характер. 7. Фазовый характер существования целого: можно говорить об эволюции целого и ее законах. Стадии существования хорошо иллюстрируются картиной формирования зрительного образа, эти стадии можно увязать с геометрическими инвариантами. 8. Возможность передачи функции от одного элемента к другому. Угроза существованию целого вызывает «выталкивание» лишнего элемента с передачей его функции другим. 9. Управление целым возможно путем изменения вариативности элементов.

Сформулированы законы становления, сохранения и распада психического целого.

Существуют три основных способа сохранения психического «целого».

1. *Трансформация* — взаимодействие (взаимозамена) элементов в границах одного слоя. Возможные механизмы: 1. «Выталкивание» нежелательного элемента. Угроза целостности вызывает исключение лишних элементов, их функции передаются остальным (слова в тексте становятся более информативными при его редактировании и сокращении). 2. Проекция. Передача нежелательного элемента другому целому. В психоанализе

означает приписывание дурной склонности другому человеку ради сохранения «Я». 3. Деноминация. Нежелательный элемент называется по-иному и наделяется другими (мнимыми) качествами. В психоанализе есть рационализация, псевдоразумное объяснение желаний и поступков. 4. Переструктурирование. Ухудшение внешних условий приводит к замыканию «подсистем» внутри целого на связи внутри его отдельных блоков. 5. Спонтанная вариативность. Всегда происходит «самопроверка» целого: активность элементов постоянно меняется по периодическому закону (механизм «дежурных качаний») меняются с определенной периодичности связей служит сигналом дисбаланса целого. 2. *Компенсация* — замена «выпавшего» элемента нижнего слоя элементом верхнего. Возможные механизмы: 1. Символизация (неудобный элемент целого замещается его символическим обозначением, знаком). 2. Идентификация. «Захват» элемента у другого целого; роль «захваченного» элемента может выполнять символ. 3. Реверсия — нежелательный элемент заменяется его антиподом, меняется «знак заряда» элемента на противоположный. 3. *Регрессия* — замена элемента верхнего слоя элементом нижнего. Возможна благодаря тому, что целостность одного слоя обычно сопутствует целостности другого и они изоморфны. Как правило, структурированность нижнего слоя выше, чем верхнего, и по этой причине он выполняет стабилизирующую роль.

Применим сформулированное выше правило: сущность и допустимость включения закона в арсенал науки проверяется системой методологических принципов. Проверяемые законы — описанные законы психогенеза, а методологический принцип — принцип инвариантности. За недостатком места продемонстрируем сказанное только на примере законов сохранения психического целого.

Используемые понятия. Метрический инвариант — инвариант группы движений и отражений — теряется инвариантность свойств фигуры, связанных с понятием ориентации на плоскости. Инвариант подобия — тот случай, когда координаты фигуры умножаются на некоторый постоянный коэффициент. Аффинный инвариант — сохраняется то, что остается после сжатия или растяжения фигуры. Проективный инвариант — инвариант поворота плоскости проекции фигуры. Топологический инвариант — инвариант при сворачивании плоскости проекции фигуры на полусферу с неровными сторонами. Сохраняются базовые характеристики фигуры (связность, компактность, размерность и др.).

Законы трансформации: Трансформация — аффинный инвариант. Элементы целого меняются местами, можно их рассматривать как поворот плоскости на 180° , что является аффинным преобразованием. *Законы компенсации:* инвариант подобия. Элемент перемещается в психическом целом на верхний его уровень. Можно считать, что он приобретает коэффициент гомотетии. *Законы регрессии* — проективный инвариант (если элемент перемещается из нижнего слоя психического целого, оставаясь при

этом эволюционно более древним элементом, то это может рассматриваться как сохранение при повороте плоскости проекции, что является проективным преобразованием.

При перемещениях внутри одного слоя (трансформация) прослеживается стремление системы к равновесию; с функцией элементу передаётся и энергия от другого элемента, которая трансформируется в необходимую форму (принцип сохранения и превращения энергии), кроме того, передача функций от времени не зависит. Перемещения между слоями (компенсация и регрессия) носят периодический, фазовый характер, как и собственно существование психического целого.

Возникает предположение, что многие психологические законы в той или иной степени констатируют сохранение каких-либо величин и отношений между ними, а сам процесс психогенеза — это процесс поиска нервной системой неких инвариантных, устойчивых отношений между элементами (ощущение — совокупность элементарных раздражений, внутри которой сохраняется принцип инвариантности, восприятие — такая же совокупность ощущений, психическое состояние — совокупность физиологических реакций, а темперамент — инвариантное сочетание свойств нервной системы. Вполне возможно, что здесь мы имеем дело со следствиями первой теоремы Э. Нетер.

Как видно, законы сохранения психического целого подчиняются фундаментальным законам сохранения, из чего следует, что это может служить основанием для их включения в арсенал законов психологии.

Барабанищikov В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А.

Время решения задач на распознавание эмоциональных экспрессий лица

Работа выполнена при поддержке ФАНО,

Государственное задание № 0159-2015-0004

Работа посвящена роли кажущегося (стробоскопического) движения лица в восприятии базовых эмоций. Под кажущимся движением понимается быстрая смена экспозиций статических срезов экспрессий, вызывающая при определенном временном режиме впечатление непрерывного изменения эмоционального состояния натурщика.

В условиях стробоскопической экспозиции исследовалось влияние кажущегося движения и маскировки на точность распознавания базовых эмоциональных экспрессий. Наблюдатели оценивали состояние натурщиков, выполняя задачу альтернативного выбора одной из категорий базовых эмоций. Изображения экспрессий демонстрировались на микроинтервалах времени (50, 100 и 200 мс) в контексте нейтрального лица (серия 1 — «кажущееся движение»), предъявляемого в этом же месте до и после экспрессии; в контексте рандомизированного паттерна (серия 2 — «маскировка»); в отсутствие содержательного контекста (контрольная серия 3). Последовательность изображений различных состояний одного и того же лица в серии 1 вызывала впечатление непрерывного изменения экспрессий,

сопровожаемое поворотом головы. Изображения экспрессий в сериях 2 и 3 воспринимались статичными.

В качестве стимульного материала использовались цветные фотографии лиц натурщиков (трех мужчин и трех женщин) анфас, выражающих шесть базовых эмоциональных экспрессий (радость, удивление, страх, печаль, отвращение, гнев) и спокойное состояние (нейтральное лицо). Изображения отобраны из валидизированной базы RaFD (Langner et al., 2010).

При маскировке использовались рандомизированные лица, которые получали следующим образом. Изображения нейтральных лиц разрезали на 13 частей по вертикали и 15 частей по горизонтали, затем полученные прямоугольники (размером 35×38 пикселей) в случайном порядке меняли местами. Благодаря этой процедуре распределения цветов и яркости на изображениях сохранялись, но целостная структура лица разрушалась.

Стимульные изображения предъявлялись на экране ЭЛТ-монитора (ViewSonic G90f, частота 100 Гц), подключенного к ПК, в условиях нормальной освещенности. Испытуемые располагались на расстоянии около 60 см от экрана и смотрели на изображения бинокулярно. Угловые размеры изображений составляли около 16×20°.

В исследовании участвовали 53 человека (37 женщин, 16 мужчин; возраст 17–53 года, медиана – 19 лет) с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

Каждый испытуемый участвовал во всех трех сериях, выполняя их в разные дни. В каждой серии испытуемому предлагалось внимательно рассмотреть тестовые изображения лица и выбрать из предъявленного списка название той эмоции, которая максимально соответствует увиденной экспрессии.

В течение одной серии каждая из семи экспрессий, выраженная каждым из шести натурщиков, предъявлялась по 7 раз. Таким образом, серия включала: 3 времени экспозиции × 7 экспрессий × 6 натурщиков × 7 повторов = 882 пробы. Все пробы были разбиты на 4 блока, между которыми испытуемые могли делать паузы. Порядок предъявления стимульного материала в каждом блоке был случайным.

Перед началом основного эксперимента проводилась тренировочная серия. Она состояла из 7 проб, в каждой из которых экспонировалась одна из 7 экспрессий, выраженная одним из 6 натурщиков. Длительность тестового изображения составляла 300 мс. Экспонируемые экспрессии в тренировочных пробах не повторялись.

Средние по всем экспрессиям и временам экспозиции частоты верных ответов в сериях 1 и 2 значимо не различаются (доля "верных" ответов в обеих сериях составляет 0,74; скорректированный уровень значимости точного теста Фишера при сопоставлении частот ответов в этих двух сериях $p=0,423$). Ответы в серии 3 (изолированное предъявление лица, точность распознавания 0,81) значимо отличны от соответствующих ответов в сериях 1 и 2 (кажущееся движение и маскировка) ($p<0,001$). При анализе отдельно по каждой экспрессии все различия между сериями значимы ($p<0,008$) за

исключением экспрессии удивления ($p=0,489$) и нейтрального лица ($p=0,481$), для которых результаты оценки в условиях кажущегося движения и изолированного лица не отличаются. Средняя по всем экспрессиям точность ответов в разных сериях значимо различается в зависимости от времени экспозиции, кроме серий с кажущимся движением и маскировкой при 100 мс ($p=0,374$).

Сопоставление различий отдельно по каждой экспрессии и каждому времени экспозиции дает следующие результаты. Для экспрессий гнева и печали все различия между сериями значимы ($p<0,021$), для "страха" и "отвращения" различия значимы ($p<0,008$) за исключением серий с кажущимся движением и маскировкой, предъявленных на 200 мс (для "страха" $p=0,877$; для "отвращения" $p=0,068$). Для экспрессии удивления отсутствуют различия между всеми условиями при экспозиции на 200 мс ($p>0,115$) и между кажущимся движением и изолированным лицом, экспонируемым на 100 мс ($p=0,897$). Для "радости" значимы все различия при 50 мс ($p<0,028$) и между кажущимся движением и изолированным лицом – при 100 мс ($p=0,017$). Нейтральное лицо, экспонируемое на 50 и 100 мс в качестве тест-объекта в условиях маскировки, распознавалось наименее эффективно ($p<0,002$).

Результаты показали, что тип контекста, модальность экспрессии и время ее экспозиции взаимопосредованно влияют на точность распознавания выражений лица. Для «радости», «печали», «гнева» и «страха» кажущаяся динамика лица ведет к более низкому результату, чем условия маскировки (рандомизированного контекста), особенно при минимальном (50 мс) времени экспозиции. Негативное влияние маскировки проявляется при экспозиции «удивления», «отвращения» и спокойного выражения лица. В итоге по сравнению с контрольной экспозицией, кажущееся движение и маскировка в среднем одинаково снижают точность распознавания (Барабанщиков, Королькова, Лободинская, 2015а, 2015б).

Чтобы получить психологическую характеристику сконструированных ситуаций, в частности, определить их трудность для наблюдателей, на полученном материале проведен анализ продолжительности решения задач в каждой из серий с учетом времени экспозиции, модальности эмоций и индивидуальных особенностей испытуемых.

Количественная обработка данных выполнялась при помощи пакета SPSS 20.0, использовался метод дисперсионного анализа с внутригрупповыми факторами *Время предъявления* (3 градации), *Содержание контекста* (3 градации), *Экспрессия натуралика* (7 градаций). Зависимой переменной служило время решения (ВР) задачи на распознавание экспрессий, усредненное по изображениям всех натураликов. При нарушении сферичности применялась коррекция степеней свободы по методу Хайн–Фельдта (Huynh–Feldt).

Статистический анализ показал значимость каждого из факторов: *Время предъявления* ($F(2; 104) = 82,539$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,613$), *Содержание контекста* ($F(1,585; 82,443) = 30,147$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,367$), *Экспрессия*

натурищика ($F(5,016; 260,835) = 125,916, p < 0,001, \eta^2_p = 0,708$) и их взаимодействий: *Время* $\times$ *Экспрессия* ($F(9,746; 506,817) = 8,007, p < 0,001, \eta^2_p = 0,133$); *Экспрессия* $\times$ *Контекст* ($F(9,575; 497,894) = 11,241, p < 0,001, \eta^2_p = 0,178$); *Время* $\times$ *Экспрессия* $\times$ *Контекст* ($F(21,756; 1131,333) = 4,621, p < 0,001, \eta^2_p = 0,082$). Взаимодействие факторов *Контекст* $\times$ *Время* оказалось не значимо ($F(3,380; 175,785) = 2,493, p = 0,055, \eta^2_p = 0,046$). Испытуемые также значимо отличались друг от друга по среднему ВР ($F(1; 52) = 1632,744, p < 0,001, \eta^2_p = 0,969$).

При сопоставлении среднего ВР в зависимости от содержания контекста использовались апостериорные сравнения (парный t-тест с коррекцией Бенджамини–Хохберга). Все различия между сериями были высоко значимы ($t(953) > 2,2032, p < 0,0292$), за исключением серий с кажущимся движением и изолированным лицом при экспозиции экспрессии печали ($t(953) = 0,3285, p = 0,7426$).

Согласно полученным данным, по сравнению с контрольной серией (ВР = 1352 мс), время, необходимое для распознавания экспрессии в условиях кажущегося движения (ВР = 1237 мс) сокращается, а при маскировке рандомизированным паттерном – увеличивается (ВР = 1484 мс). Это соотношение сохраняется для всех экспрессий, хотя абсолютная величина различий меняется в зависимости от модальности эмоции. Для «гнева» и «страха» влияние как кажущегося движения, так и маскировки максимально (Δ ВР при экспозиции изолированного лица и лица в контексте составляет в среднем 177 мс); для «удивления» и спокойного лица кажущееся движение влияет наиболее сильно (Δ ВР = 178 мс), а эффект маскировки снижен вдвое (Δ ВР = 85 мс). Для «отвращения» наблюдается обратное соотношение: при кажущемся движении ВР сокращается на 73 мс, при маскировке – увеличивается на 187 мс. Наименьшие различия ВР имели место при экспозиции «радости» и «печали» (Δ ВР = 47 мс).

При уменьшении продолжительности экспозиции среднее для всех экспрессий ВР монотонно возрастает (при 200 мс – 1308 мс; при 100 мс – 1357 мс; при 50 мс – 1408 мс). Исключением являются экспрессии страха и гнева, для которых ВР сохраняется неизменным. Продолжительность экспозиции и содержание контекста влияют на ВР независимо друг от друга (взаимодействие факторов оказалось не значимо).

Наиболее быстро распознается экспрессия радости (1134 мс) и спокойное лицо (1157 мс); для «печали» (1289 мс), «удивления» (1309 мс) и «отвращения» (1374 мс) ВР увеличивается. Самыми продолжительными являются распознавания «гнева» (1575 мс) и «страха» (1665 мс).

Таким образом, с точки зрения сложности выполнения, задачи распознавания экспрессий в сконструированных ситуациях не являются равноценными. Наиболее благоприятными оказываются условия кажущегося изменения экспрессий, наименее благоприятными – их маскировка. Распознавание кажущегося движения лица совершается легче и по отношению к отдельным стабильным экспрессиям. Это означает, что несмотря на близость средних значений точности распознавания,

психологические механизмы восприятия экспрессий лица при маскировке и кажущемся движении различны, а маскирующий потенциал стробоскопического движения и возможности оперативного решения задачи распознавания относительно независимы. Выявленные тенденции проявляются на фоне обратной взаимосвязи точности и сложности оценок.

*Барабаничиков В.А., Хозе Е.Г., Беспрозванная И.И.
Индукцированные экспрессии лица и их связь с индивидуально-психологическими особенностями личности*

Представленная работа проводится в рамках программы исследований эффектов сверхгенерализации эмоциональных экспрессий лица – широкого обобщения социально значимых поведенческих проявлений человека, путем их превращения в свойства воспринимаемой личности (Zebrowitz, 1997). Например, если спокойное лицо содержит хотя бы слабые признаки гнева, оно воспринимается как не очень дружелюбное, не располагающее к общению или не очень приятное; едва заметные проявления грусти ведут к представлению о человеке как серьезной, тонко чувствующей личности. Основная проблема исследования заключается в поиске ключевых закономерностей межличностного восприятия: превращение эмоциональных проявлений лица в свойства личности коммуниканта (работа выполняется при поддержке ФАНО, государственное задание № 0159-2015-0004).

Исследование состоит из двух частей. В первой части изучаются закономерности возникновения индуцированных экспрессий – впечатлений об эмоциональном состоянии человека вызванных не мимикой, а конфигурацией лица. Во второй части проводится анализ влияния подобных экспрессий на оценку индивидуально-психологических свойств данного человека.

Стимульный материал выполненного исследования построен на основе трансформации внутренней структуры исходного изображения реальных лиц, соответствующей трансформациям схематического лица в экспериментах Э. Брунсвика (Brunswik, 1956). Пространственные преобразования структуры лица обеспечивались компьютерной программой FantaMorf путем варпинга. Линейным трансформациям подверглись четыре конфигурационных признака лица: (1) высота глаз, (2) расстояние между зрачками, (3) длина носа, (4) высота рта, образующих единый конфигурационный паттерн. Последний изменялся в двух противоположных направлениях, которые в экспериментах Брунсвика вели к слабым впечатлениям радости либо грусти. Экспрессии лица оценивались испытуемыми с помощью Шкалы дифференциальных эмоций К. Изарда (Леонова, Капица, 2003).

Согласно полученным данным в условиях свободного рассматривания фотопортретов независимо от морфотипа лица натурщика наблюдатели обнаруживают слабо выраженные элементы всех базовых эмоций. Взятые в совокупности они характеризуют эмоциональный фон лица, который в

разных ситуациях выступает по-разному. Впечатления радости и грусти обнаруживаются в любых исходных состояниях спокойного лица, а при направленных трансформациях конфигурационных признаков усиливаются. В итоге образуются статистически значимые рассогласования индуцированных экспрессий радости и грусти, полярные для разных направлений конфигурационных преобразований.

В отличие от трансформаций схематизированных лиц восприятие фотопортретов наряду с впечатлениями радости и грусти включают дополнительные экспрессии. Некоторые из них (страх, вина) изменяются параллельно с направленным изменением индуцированных радости/грусти, другие (интерес, презрение, стыд) остаются неизменными.

Таким образом спокойное лицо представляет собой не «абсолютный ноль» в системе координат эмоциональных состояний человека, а исходный, или фоновый, уровень, относительно которого базовые экспрессии играют роль фигуры. Сам же этот уровень представляет собой подвижную констелляцию очень слабых (пороговых) проявлений всех базовых эмоций. Подобная констелляция подвержена действию внешних и внутренних детерминант (морфотипа лица натурщика, структуры конфигурационных признаков, состояния и установок наблюдателя и др.), благодаря которым при определенных сочетаниях пороговые значения экспрессий понижаются, обнажая слабо выраженную эмоцию.

Взаимосвязь индуцированных впечатлений радости и грусти с межзрачковым расстоянием и высотой рта натурщика подтверждается данными корреляционного анализа. Высоко посаженный рот и увеличенное расстояние между глазами повышают вероятность восприятия радостного выражения лица; с уменьшением высоты глаз это впечатление может быть усилено. В отличие от результатов исследования Брунсвика, спектр взаимосвязей индуцированных экспрессий реального лица более широк. Например, «интерес», «удивление» и «страх» положительно связаны с длиной носа, а отрицательно – с высотой глаз. Вместе с тем индуцированные экспрессии коррелируют не со всеми конфигурационными признаками, подвергнутыми трансформациям: статистически значимые взаимосвязи «радости» или «грусти» – с длиной носа и высотой рта отсутствуют. Связь между опорными признаками лица и оценками переживаний натурщика оказываются подвижной, чувствительной к морфотипу лица, задаче, решаемой наблюдателем, его эмоциональному опыту, условиям межличностного восприятия и др.

При трехмерных конфигурационных трансформациях (расстояние между зрачками глаз остается неизменным) тенденции восприятия индуцированных экспрессий сохраняются, подчеркивая избыточность трансформируемых конфигурационных признаков и функциональную ограниченность каждого из них. Главные различия в восприятии трех- и четырехмерных паттернов связаны с особенностями морфотипа лица натурщика и касаются линейности оценок наблюдателями «радости»/«грусти» и состава экспрессивного фона (дополнительных

экспрессий). Хотя снижение мерности конфигурационного паттерна спокойного лица содействует устойчивости эффектов индуцированных экспрессии, содержание корреляционных плеяд радикально меняется. Исчезает взаимосвязь «радости» с высотой рта и глаз, но появляется ее взаимосвязь с длиной носа. Полностью теряются значимые корреляции впечатления грусти; реструктурируются корреляционные плеяды дополнительных экспрессий.

Анализ влияния индуцированных экспрессий на оценку индивидуально-психологических свойств натурщиков проводится на том же стимульном материале, содержащем крайние трансформации внутренней структуры спокойного лица. Индивидуально-психологические особенности натурщиков оцениваются с помощью методики «Личностный дифференциал». Предварительные данные показывают, что представления натурщиков о чертах личности натурщика зависят как от основных, так и дополнительных индуцированных экспрессий и носит избирательный характер. Направленные (слабые трансформации внутренней структуры лица приводят к системным изменениям представлений о личности коммуниканта.

Беляев А.А.

Выведение тезауруса ресурсов субъектности социального субъекта применительно к сцене идентификации «учеба в ВУЗе»

В данной статье речь пойдет об одном из этапов эмпирической верификации Психологической модели субъектности социального субъекта (ПМСС) по такому ее параметру как «содержание».

Субъектность социального субъекта определяется как активность особого рода, заключающаяся в способности субъекта изменять, преобразовывать объект в соответствии с рациональными целями субъекта и его субъективным выбором. Она свернута в кодах, которым соответствуют определенные функции. Функции в свою очередь содержат по три локальные переменные, соответствующие ресурсам субъектности: индивиду, индивидуальности и личности. Всё это и есть ПМСС, имеющая теоретическое обоснование (Тесля С.Н., Шуванов И.Б. 2012).

Выделены основные параметры субъектности, «сворачивающие» следующие «константы» субъектности: «субъект субъектности», «направленность», «характер», «содержание», «форма», «субъективные переменные субъектности (мотивационные, когнитивные, действенные)».

Параметр субъектности «содержание», соответствующий 6 функциям кодов субъектности, выведен в статусе «центрального звена», определяющего соотношение всех остальных параметров субъектности в их распределении по мотивационному, когнитивному и действенному модусам субъективных переменных субъектности в ПМСС.

С целью выхода на эмпирическое подтверждение теоретически обоснованного положения о существовании ПМСС через параметр «содержание», мы обращаемся к фреймингу (Гофман И.), как методу

формулировки фреймов, которые представляют собой «скелет» конкретных диагностических заданий.

Формулируя каждый фрейм, мы берем для анализа определенную ситуацию в рамках определенной сцены идентификации, воспроизводим ее контекст и задаемся вопросом, как бы поступил/отнесся/отреагировал субъект, согласно его ведущему ресурсу – индивидуальному, индивидуальностному, личностному – в соответствии с тремя локальными переменными определенной функции кода. Предвосхищаемый ответ на этот вопрос кладется в основу формулируемого фрейма.

Разрабатываемая на основе фрейминга методика будет апробироваться на студентах разных курсов и специальностей. При формулировке фреймов для надежности и валидности исследования, мы предполагаем использовать некоторые речевые единицы из тезауруса, соответствующие ресурсам субъектности – индивид, индивидуальность и личность, и соответствующие конкретной сцене идентификации, выявленные с помощью контент-анализа.

Для этих целей нами была составлена анкета, где кратко описывались различные ситуации в рамках сцены идентификации «учеба в ВУЗе», соответствующие 3 функциям из 6-ти в ПМСС, в которых свернут параметр «содержание». Всего получилось 15 ситуаций – по пять для каждой функции.

Респондентам, коими являлись студенты разных курсов и специальностей, предлагалось отразить свою реакцию на эти ситуации, используя ассоциативный ряд слов любой части речи.

Примеры некоторых заданий-ситуаций:

- «Преподаватель сильно опаздывает на лекцию, а ждать вам и вашей группе приходится в коридоре»

- «Перемена перед практическим занятием, к которому вы не готовы»

- «Всем в группе задали написать реферат на одну и ту же тему. Вы затянули сроки – и у вас остался 1 день»

В итоге мы получили 75 заполненных анкет.

В процессе обработки первичного анкетирования методом экспертного анализа как фразы, так и отдельные слова различных частей речи были распределены по ресурсам «индивид», «индивидуальность» и «личность». В итоге нами был составлен тезаурус, соответствующий этим трем ресурсам, который мы будем использовать для формулировки фреймов и тестовых заданий в рамках сцены идентификации «учеба в ВУЗе», имея в виду семестровый цикл.

Приведем для примера некоторые фразы и глаголы (в скобках указано количество их повторений):

«Индивид»:

Боюсь (2), больше не буду (3), буду готовиться (5), буду готовиться на перемене (3), буду делать (3), буду писать (2), возьму на заметку (3), выслушаю (2), готов/а (6), готовиться (3), давай (2), что же делать (3), делаю (5), думаю (3), думаю о своем (2), есть (8), есть время (2), ждем (2), жду (4), жду конца пары (2), забуду (3), задумаюсь (2), законспектирую (3),

закончилось (5), скорей бы закончилось (4), запомнить (2), засыпаю (3), зеваю (2), злюсь (2), не знаю (3), идти (2), иду (6) и т.д.

«Индивидуальность»:

Буду доказывать (3), буду отстаивать свою (2), буду пытаться (2), буду терпеть (2), виновата (2), вспомню (2), выберу интересную (2), выкручусь (2), высказать (2), докажу (2), доказать (5), доказать свою (2), думать (2), думаю что (2), займусь (2), запомню (3), знаю (5), время идет (2), извинюсь (2), можно и (2), найду (2), найти (6), останусь (5), останусь на лекции (2), останусь при своем мнении (2), откажусь (2), отмажусь (2), пересдам (2), позвонить (3) пойду на лекцию (2), пойду на пару (3), пойду на пересдачу (3) и т.д.

«Личность»:

Вникнуть (2), жить (2), пишу (2), понять (3), предложу (2), спорить (2), убрать (2), уловить (2).

Параллельно с разрабатываемым тестом для проверки на валидность и надежность проводятся следующие методики: опросник «Уровень развития субъектности личности» М. А. Щукиной, Опросник «Уровень субъективного контроля», разработанный на основе шкалы Роттера и Опросник диагностики самоактуализации личности «САТ».

Бурмистров С.Н.

Негативные эффекты имплицитного научения

*Материалы подготовлены в рамках проекта поддержанного РФФИ
(проект № 13-06-00416)*

Описанная почти полвека назад А.Ребером (Reber, 1967) проблема имплицитного научения, продолжает притягивать интерес исследователей познавательных процессов. Согласно одному из наиболее общих и концептуально нейтральных определений, имплицитное научение (ИН) предполагает непреднамеренное получение новой информации, вербальный отчет о которой затруднен (См. Cleeremans et al., 1998). Для исследования имплицитного научения используются такие экспериментальные парадигмы как: научение искусственной грамматике (AGL), выучивание последовательностей (SL), управление динамическими системами (DSC) и другие. В задачах на имплицитное научение структура стимульного материала определяется правилом, о котором участники могут не информировать до завершения эксперимента. Вместе с тем, изменение продуктивности решения задач указывает на то, что испытуемые в ходе процедуры, вероятно, приобретают какие-то формы знания структуры стимульного материала. Так, например, в классических экспериментах А.Ребера, испытуемые, в первой части эксперимента, заучивали строки, составленные из согласных букв латинского алфавита. Все строки были составлены в соответствии с искусственной грамматикой, определяющей последовательность расстановки букв. Затем, им сообщалось, что при составлении строк использовалось грамматическое правило. В тестовой

части испытуемые, чаще случайного угадывания, определяли, являются новые строки грамматическими или нет, при этом никто не смог описать правило вербально (Reber, 1967). Похожие эффекты были обнаружены в исследованиях с использованием метода «выучивание последовательностей» (SL). В этих экспериментах, как правило, испытуемых просят реагировать на последовательно предъявляемые элементы, структурированные согласно специально установленному правилу. Стимулы поочередно предъявляются в одном из нескольких мест на экране монитора, требуется как можно быстрее нажать на соответствующую клавишу. О том, что последовательность расположения стимулов установлена правилом, испытуемым не сообщается. Время реакции, в процессе выполнения задания, постепенно снижается. Однако если, в ходе процедуры, изменить последовательность предъявления стимулов, тогда время реакции, напротив, резко возрастает (См. Destrebecqz, Cleeremans, 2001). В задачах на управление динамическими системами (DSC) испытуемые управляют компьютерными моделями интерактивных систем. Такими системами выступают: устройства с несколькими взаимосвязанными регулируемыми параметрами, условные предприятия или государства. В большинстве случаев, испытуемые, за время процедуры, достигают высокого уровня контроля системы, при этом их вербальное знание может оказаться полностью бесполезным. Подобное расхождение вербального и действенного интеллекта было обнаружено Д.Дернером в эксперименте «Лоххаузен» (Дернер, 1996). Кроме того, эффекты имплицитного научения были установлены: при решении перцептивных задач, при выработке условных реакций, овладении вторым языком и других результатах познавательной активности. Во всех случаях испытуемые демонстрируют изменение точности решения, задержки времени реакции или контроля управления системы, при этом, не имея возможности объяснить, что позволяет добиваться лучших результатов.

В настоящем исследовании использовалась методика «выучивание последовательностей». Испытуемым, в обучающей части, предъявлялась структурированная последовательность задач. Предполагалось, что если последовательность задач в тестовой части будет определяться тем же правилом, которое применялось в обучающей части, то скорость решения задач будет выше, чем при использовании другой расстановки задач.

Процедура. В эксперименте приняли участие 50 человек обоих полов в возрасте от 19 до 40 лет. Испытуемых распределили случайным образом на две экспериментальные группы (ЭГ), по 25 человек в каждой. Для проведения эксперимента была разработана специальная компьютерная программа. Все опыты были проведены на компьютере с матрицей серийного образца при разрешении экрана 1366x768 пикселей.

Эксперимент состоял из трех частей: обучающей, тестовой и постэкспериментального интервью. В обучающей части всем испытуемым последовательно предъявлялись наборы букв (по 5 букв в каждом наборе), требовалось определить: можно составить из этих букв слово или нет? Обучающая часть включала в себя 4 блока (по 10 задач), которые отличались

способом представления материала (расположением букв на экране монитора), структура последовательности задач (анаграмм и случайных наборов букв) во всех блоках была одинаковой. Время демонстрации наборов букв было ограничено, по истечении 4-х секунд нужно было ответить: является набор букв анаграммой или нет? Выбор осуществлялся нажатием клавиш («←» – Да / «→» – Нет). Совершив выбор, испытуемые получали обратную связь (правильно/не правильно), затем предъявлялась следующая задача и т.д. Все анаграммы были составлены из существительных с высокой частотой встречаемости в речи. По окончании обучающей части испытуемым сообщалось, что в тестовой части требуется, как можно быстрее, решить ряд задач, аналогичных предъявлявшимся в обучающей части. Отличие задач в тестовой части заключалось в том, что выбор можно было совершать с момента предъявления задачи, а время демонстрации набора букв не ограничивалось. Кроме того, после решения каждой задачи, испытуемые должны были оценить степень уверенности в ответе по шкале от 1-го (абсолютно уверен) до 4-х (случайный выбор). О правильности выбора не сообщалось. В ЭГ1 последовательность предъявления задач в тестовой части соответствовала структуре обучающей части. В ЭГ2 в тестовой части последовательность задач была обратной структуре обучающей части, т.е. на месте анаграмм предъявлялись нерешаемые наборы букв и наоборот, если в обучающей части на этом месте был случайный набор букв, в тестовой части здесь предъявлялась анаграмма.

После решения серии тестовых задач испытуемым предлагалось ответить на ряд вопросов. Например, «На что, кроме состава букв, Вы ориентировались при выборе ответа?», «Заметили ли Вы, что последовательность анаграмм и случайных наборов букв во всех сериях повторялась?».

При оценке результатов учитывались два показателя: правильность выбора и затраченное время. Результаты, отражающие правильность решения задач, обрабатывались при помощи критерия χ^2 -Пирсона. В ЭГ1 среднее количество правильных ответов составило (75%), что значимо выше случайного угадывания ($\chi^2 = 58,22$, $p < 0,01$). В ЭГ2 количество правильных ответов (71%), также значимо выше случайного угадывания ($\chi^2 = 41,842$, $p < 0,01$). Однако эти результаты являются малоинформативными для анализа имплицитного научения, поскольку, во-первых, экспериментальный план предусматривал неограниченное время предъявления задач в тестовой части, что делало возможным сознательный поиск ответа. И, во-вторых, была обнаружена корреляция точности ответов с уровнем уверенности испытуемых, ответы, отмеченные более высоким уровнем уверенности, содержали меньше ошибок, чем ответы, уверенность в которых была низкой.

Анализ времени решения задач, вопреки нашим ожиданиям, показал, что испытуемые ЭГ1 значимо дольше совершали выбор в сравнении с испытуемыми ЭГ2 (по критерию Стьюдента, $t=8$, $p < 0,01$). Среднее время решения в ЭГ1 (16,2 с.), среднее время в ЭГ2 (9,8 с.). Поскольку имплицитное знание, как отмечалось выше, при изменении

последовательности стимулов, приводит к увеличению времени реакции, можно предположить, что в ЭГ2 знание структуры материала, предъявлявшегося в обучающей части, не способствовало более быстрому решению задач. В то же время ЭГ1, в которой последовательность предъявления анаграмм и случайных наборов букв в обучающей и тестовой частях не менялась, показала значительное увеличение времени решения задач относительно ЭГ2. Это может указывать на негативный эффект от имплицитного знания, приобретенного в ходе обучающей части. Причиной возникновения такого эффекта может быть изменение значимых категорий предъявления стимульного материала, при сохранении структуры последовательности. В данном случае, этими категориями являлись: время предъявления задач и обратная связь. Изменение условий влечет за собой поиск новых закономерностей в структуре материала. Новых, значит отличающихся от сформированных в прежних условиях. В ЭГ2 уклонение от нерелевантного имплицитного знания не привело к задержке в скорости решения задач в тестовой серии. В то время как в ЭГ1, отступление от релевантного имплицитного знания привело к значительному снижению скорости решения задач в тестовой серии.

Таким образом, имплицитное научение, в случае изменения условий, может оказывать негативное воздействие на продуктивность познавательных процессов.

Ветчанинова Т.В., Баранова С. А.

Представленность временной перспективы будущих специалистов с различным уровнем субъектности

Временная перспектива является одним из значимых конструктов в развитии личности человека, оказывая влияние на поведение и в целом на жизнь, субъект принимает свое прошлое, понимает свое настоящее и строит дальнейшие планы на будущее. Именно временная перспектива создает у человека представления о роли времени в его жизнедеятельности, формируя активную позицию по отношению к нему, включая планирование своего будущего, а также преодоление ситуативности настоящего, осмысления и применения прошлого опыта.

Построение временной перспективы есть некая активность субъекта по отношению ко времени, то есть, человек возлагая на себя ответственность за свой жизненный путь, готов к осуществлению и реализации своих возможностей и способностей. Именно создание собственной жизненной позиции, перспективы реализации своего будущего есть проявление такого свойства субъекта как субъектность.

Осознание значимости временной перспективы человек приобретает в период юности, а именно в период своего профессионального становления. На данном этапе будущий специалист, используя ресурсы прошлого при этом, имея в виду свое будущее, должен максимально эффективно скоординировать свое настоящее. Именно от успешности принятых решений

связанных со своей будущей профессиональной деятельностью зависит его дальнейшее развитие и становление как специалиста.

Особую актуальность проблематика представленности временной перспективы личности с различным уровнем субъектности приобретает при исследовании проблем дальнейшего самоопределения выпускников вузов как будущих специалистов. Построение временной перспективы, дальнейшее планирование профессиональной деятельности и жизни в целом особо значимо для выпускника вуза.

Именно в ситуации неопределенности своего дальнейшего жизненного пути будущий специалист должен проявить себя как субъект собственной жизни.

В психологии существует огромное количество научных трудов, посвященных вопросам временной перспективы личности. Это работы как отечественных психологов (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Т.Н. Березина, К.А. Абульханова-Славская и др.), так и зарубежных (К.Левин, Ф.Зимбардо, Л.Франк, Ж.Нюттен и т.д.).

Научные работы, объектом исследования которых была, субъектность развивались, в русле субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна, позже эту концепцию развивали А.В. Брушлинский, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, З.И. Рябикина, В.В. Знаков и т.д.

В нашей исследовательской работе под временной перспективой личности будет, пониматься некое личностное образование, в котором человек способен направлять время своей жизни, то есть осмыслять свое прошлое, организовывать настоящее и планировать будущее, а под субъектностью будущих специалистов – личностное качество, для которого характерна активность, инициативность, ответственность, рефлексия, осознанность.

Цель – изучить представления о будущей жизни студентов с разным уровнем субъектности.

Объект – временная перспектива.

Предмет исследования – представления о временной перспективе будущих специалистов с разным уровнем их субъектности.

Для проведения эмпирического исследования, направленного на изучение представленности временной перспективы будущих специалистов с разным уровнем субъектности были выбраны следующие психодиагностические методики: семантический дифференциал времени Вассерман Л.И, опросник временной перспективы Ф.Зимбардо, опросник М.А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности».

Исследование проводилось на базе Сочинского государственного университета среди студентов выпускных курсов следующих специальностей: психология, иностранный язык, социальная педагогика, юриспруденция, реклама и связи с общественностью. Всего в исследовании приняло участие 104 респондента (41 юношей, 63 девушек) в возрасте от 21 до 25 лет.

По результатам проведенного исследования было выявлено, что для респондентов с временной ориентацией на будущее (44% выборки) и настоящее (29%) характерен высокий уровень субъектности, а для испытуемых с ориентацией на прошлое (27%) – средний, респондентов с низким уровнем субъектности не было выявлено.

У будущих специалистов с доминирующей временной ориентацией на «будущее» и «настоящее» были обнаружены высокие показатели по таким атрибутам субъектности как активность, опосредованность, самооценность и автономность. По остальным атрибутам, таким как целостность и креативность показатели умеренные. Такие люди определены со своими планами на будущее, имея конкретно намеченные цели, они направляют свою активность для их достижения. Они готовы принять ответственность за свои решения, преобладающий мотив внутренний, причины неудач склонны видеть в себе. То есть можно утверждать, что они являются субъектами своего жизненного пути.

Для респондентов, чья временная ориентация направлена на «прошлое» характерны низкие показатели по атрибутам субъектности: неинтегративность и непосредственность, а также высокие результаты – активность и ценностность, по остальным атрибутам показатели умеренные. Такие люди смотрят на свою жизнь в целом с оглядкой на прошлое. Прошлое для них (у большинства испытуемых – 28%) позитивно окрашено. Поэтому они не склонны прогнозировать дальнейшие события, так в большей части они живут теплыми, сентиментальными воспоминаниями о прошлой жизни. Однако у 13% тестируемых с ориентацией на негативное прошлое ярко выражен такой атрибут субъектности как активность, то есть такие люди направляют в настоящем все свои внутренние силы, стараются изменить свою жизнь к лучшему, несмотря на отрицательный прошлый опыт.

Итак, в ходе эмпирического исследования, направленного на изучение представленности временной перспективы будущих специалистов с различным уровнем субъектности, были выявлены следующие различия во временной перспективе. Так для выпускников вуза с ориентацией на будущее и настоящее характерен высокий уровень субъектности (выявлены высокие показатели по шкалам активность, автономность, опосредованность, самооценность). Такие выпускники активны, самостоятельны, успешны в предметно-практической деятельности, а также являются субъектами собственной жизни. Будущий специалист, проявляя инициативность в настоящем, при дальнейшем планировании своего будущего, направляет всю свою активность для достижения намеченных целей и берет на себя ответственность за происходящие события. А для будущих специалистов с доминирующей ориентацией на прошлое уровень субъектности средний.

Духновский С.В.
*Переживание кризиса в межличностных отношениях с позиции
методологического принципа неопределенности*

Наличие кризисов в отношениях между людьми, на наш взгляд, явление необходимое, неизбежное. Неизбежность кризисов обусловлена индивидуально–психологическими особенностями взаимодействующих людей, своего рода «разностью» друг друга. Необходимость кризиса (*ов*) мы объясняем тем, что в процессе его переживания происходит познание субъектами друг друга, качественное изменение межличностных отношений в континууме «гармоничность–дисгармоничность». Как указывал В.А. Ананьев (1999) кризис – не это только пик страданий (болезни), но и начало избавления от них (выздоровления). Свою «конструктивную необходимость» кризис приобретает, когда в процессе его переживания субъект воспринимает его как некое испытание, некую «ступень», позволяющую ему по-новому взглянуть на отношения, кардинально пересмотреть, а порой и изменить их, увидеть новые горизонты и перспективы жизни (С.В. Духновский, 2014).

Кризис как психологический феномен имеет субъективную и объективную составляющие. *Объективная составляющая* представлена воздействиями окружающей действительности (предметной, природной, социальной, духовной) – реальными или потенциальными источниками «перелома» в психике человека. *Субъективная составляющая* – отражение происходящего в психике человека, результатом чего выступает интерпретация понимания «кризисности» происходящего с субъектом.

В отечественной психологии, в частности А.Г. Амбрумовой (1981; 1985), описаны два пути протекания кризиса: ситуационный и личностный.

1. *Личностный путь критической динамики.* Как указывает А.Г. Амбрумова (1981) «формирующийся внутренний конфликт обоснован характерологическими особенностями личности и появляется первым, независимо от благополучной еще в это время внешней ситуации, и только затем внутренняя конфликтная напряженность психики начинает видоизменять формы поведения и общения человека, создавая поводы и причины для ухудшения внешней ситуации, перестройки её в конфликтную, вплоть до стрессовой».

2. *Ситуационный путь критической динамики,* представляющий целый ряд неблагоприятных внешних воздействий, психотравмирующих стимулов, падающих на почву неотчетливо работающих защитных механизмов психики и низкую толерантность по отношению к эмоциональным нагрузкам.

К отмеченному выше, на наш взгляд, правомерно добавить *третий путь* – *социально-психологический.* Суть в том, что межличностные отношения субъекта с другими людьми, могут с одной стороны стать источником (пусковым фактором) переживания кризиса, а с другой – кризис может наблюдаться и в самих отношениях (например, нормативные кризисы в семейных или детско-родительских отношениях).

Описывая кризис в отношениях, мы исходим не столько с точки зрения его предсказуемости (нормативности) или непредсказуемости (ненормативности), сколько из тех последствий, которые имели место быть во время переживания кризиса и после него. Таким образом, ведущее значение приобретает переживание (проживание) кризиса, его влияние на дальнейшую жизнь субъекта.

С нашей точки зрения *переживание кризиса* носит процессуальный характер, связано с ориентационными процессами субъекта. Под *ориентацией* понимается поиск определенного направления из бесконечного и безграничного континуума возможностей. Это процесс поиска решения той или иной проблемной ситуации при отсутствии готового ответа на некоторые ее воздействия (Б.С. Шалютин, 1997). Это определяется тем, что человек есть открытая, нелинейная, сложная, самоорганизующаяся система, которая, по мнению В.А. Ананьева (1999), представляет собой блуждающий по многовариантным путям жизненного поля процесс.

На основе описанного выше правомерно заключить, что перспективным направлением в исследовании переживания кризиса в межличностных отношениях является его рассмотрение с позиции методологического *принципа неопределенности в психологии*. Исходя из этого, *результат переживания* никогда не может быть просчитан и предопределен. И в этом и есть идея ненормативности переживания, которая на наш взгляд очень тонко подмечена М.К. Мамардашвили (2002). Он указывал на то, что *переживание* мы испытываем всегда как граничное переживание, посредством которого оказываемся перед невозможностью возможного или перед возможной невозможностью. Используя *методологию неопределенности* (Т.И. Чиркова, 2013) – *переживание любого, даже ненормативного кризиса приобретает ненормативный характер*.

Кризис, если он возникает, имеет место в системе «человек-среда», его переживание детерминируется элементами этой системы, а с другой стороны – переживание кризиса оказывает влияние, детерминирует саму систему. Таким образом, переживание кризиса, с одной стороны отражает характер межличностных отношений, состояние взаимодействующих субъектов, переживание ими благополучия (неблагополучия), а с другой – оказывает на них (отношения) влияние, ухудшая состояние, невротизируя субъекта или наоборот приводит к личностному росту, гармонизируя отношения.

Неопределенность выступает как фактором развития самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, в том числе и человека как активного творца, субъекта собственной жизни. В переживании «благодаря» неопределенности получает свободу, в противоположность детерминистическим установка в описании психики и её феноменов. Суть в том, что образно говоря, человек может делать, то чего он не хочет, но он не может не переживать то что он переживает. В этом случае никакие «законы арифметики» не работают. В этом и есть «свобода в неопределенности» переживания.

Переживание кризиса в отношениях, благодаря своей неопределенности приобретает ненормативный характер, выступая, если использовать термин В.А. Ананьева *потрясением* в жизни субъекта. *Потрясение* – поворотные моменты биографии, жизни человека, его мировосприятия, когда формируется новый взгляд на действительность; это исключительный случай для обыденного сознания, приводящий к озарению, но не сумасшествию (В.А. Ананьев, 1999).

Согласно этому принципу переживание кризисов в отношениях по своему результативному выражению варьирует в континууме преодоление–псевдопреодоление.

Исходя из того, что неопределенность неизбежна и закономерна (а в нашем понимании кризиса в отношениях это так и есть), то у человека вырабатывается либо толерантность, либо интолерантность к ней.

Для профилактики негативных последствий переживания кризиса, необходимо формировать (либо самому субъекту, либо при помощи профессионалов психологов) толерантность к неопределенности. Как указывает Т.И. Чиркова (2013), толерантность к неопределенности – это системообразующий конструкт, выполняющий важную функцию включения личностного контекста в регуляцию поведения и выбора, преодоление субъективной неопределенности принятия решений.

В заключение отметим, что толерантность к неопределенности при переживании кризиса в отношениях, обеспечивается благодаря психологической устойчивости личности субъекта, представляющей собой, по мнению Л.В. Куликова (2004) качество личности, отдельными аспектами которого являются стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, позволяющее личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях. Считаем, что необходимость развития психологической устойчивости обусловлена также тем, что образно говоря «мы не можем избежать встречи с несчастьем, но в наших силах перестать этой встрече бояться и извлечь из нее пользу».

Канарская М.И.

Страх как барьер творческой деятельности

Реализуя себя в окружающей социальной действительности, любой человек испытывает различные страхи. Страх становится барьером на пути раскрытия собственных потенциальных возможностей, реализации намеченных планов, достижения целей. До сих пор не существует единого чёткого определения понятия «страх», как собственно и единой классификации страхов. И это объяснимо, природа страха слишком сложна и многогранна, т.к. затрагивает и сознательные и бессознательные механизмы психики, связана и с физиологическим, и с социальным бытием человека.

Так, С.И. Ожегов определяет страх, как очень сильный испуг, сильную боязнь. В толковом словаре русского языка (под ред. В.В. Розановой) под

страхом понимается состояние сильного волнения, когда ждут какой-то опасности, чего-то очень плохого. Согласно большой психологической энциклопедии (под ред. Н.Дубенюк), страх - это отрицательная эмоция, которая является ответной реакцией психики на определённый или неопределённый раздражитель, в качестве которого могут выступать ситуации, несущие в себе угрозу биологическому или социальному существованию человека. К.Э. Изард трактует страх как отрицательное эмоциональное состояние, проявляющееся при получении человеком информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности, грозящей ему. З.Фрейд понимал под страхом аффективное состояние ожидания какой-либо опасности, и отмечал, что это ощущение носит характер неудовольствия.

Точно так же не существует единой классификации страхов. В зависимости от интенсивности страха его подразделяют на опасение, боязнь, тревогу, испуг, ужас. В зависимости от природы происхождения выделяют биологические, социальные и экзистенциальные страхи. Кроме того существуют реальные и мнимые страхи, осознанные и неосознанные, беспредметные и предметные.

Задачей данной статьи не является формулировка чёткого определения страха и классификация страхов. Данная статья посвящена исследованию взаимодействия творческого процесса и страха, выяснению причин появления страхов в процессе творчества (в частности у студентов творческих вузов), и способов работы со страхами.

Творческий процесс мы будем понимать в широком смысле – как деятельность человека по созданию новых, по крайней мере, для самого индивида, знаний, решений, способов действий, материальных продуктов. Согласно Л.С. Выготскому, творчество существует не только там, где оно создаёт великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создаёт новое.

Итак, творческий процесс неизменно связан с созданием качественно новых, уникальных и оригинальных духовных и материальных ценностей, творчество характеризуется как антипод стереотипной, шаблонной деятельности. Человек творческий – это человек, постоянно открывающий что-то новое для себя и окружающих, совершенствующийся, ищущий, развивающийся, стремящийся к самоактуализации своих креативных возможностей.

На процесс творчества и его результаты влияет огромное количество факторов, как внешних – социальных, так и внутриличностных. Творческая деятельность в значительной степени зависит от личностных особенностей, установок, эмоциональных переживаний человека, которые могут способствовать развитию творческого потенциала личности, либо, наоборот затруднять его реализацию. Одной из причин, часто ставящий барьер творческой реализации личности и затрудняющий процесс творчества является чувство страха. Более того, творческий процесс неизменно связан с тревогами и страхом.

Во-первых, как уже отмечалось выше, творчество связано с новизной, и является антиподом шаблонной деятельности, а зачастую всё новое, неизведанное и непознанное рождает чувство тревоги. Сознательный разум боится попасть на неизведанную территорию, поэтому переживание страха связано со всем потенциально новым для человека, а творчество это и есть создание нового, не существующего ранее. Соответственно и человек, занимающийся творческой деятельностью подвержен разного рода страхам, которые носят и социальный, и личностный, и экзистенциальный характер. А для студентов творческого ВУЗа работа со страхами наиболее актуальна, т.к. результаты их творчества ещё и подвергаются оценке преподавателей.

Наиболее часто испытываемые человеком страхи в процессе творчества можно разделить на три группы.

Во-первых, это социальные страхи, связанные с образом себя и результатов своей деятельности в глазах окружающих. Сюда можно отнести страх оценки, страх критики, страх педагогов. Некоторые студенты подвержены страху перед педагогами, т.к. именно преподаватель даёт оценку результатам их творческой работы. Например, одна из студенток боялась оценки конечного результата. Это проявлялось следующим образом: получив творческое задание, она с энтузиазмом принималась за его выполнение, но когда проект близился к концу, она не могла заставить себя завершить его, передвигала сроки сдачи работы, и, как следствие, успеваемость в учёбе падала, а страх усиливался. Визуализация дала образ высокой кирпичной стены, которую невозможно не перепрыгнуть, не сломать. В процессе общения выяснилось, что с точки зрения студентки - когда оценка будет получена, ничего нельзя уже будет изменить, а пока работа не завершена, она не подвергается оценке и возможной критике. Таким образом, на первый план вышел не итоговый результат деятельности, а реакция другого, в данном случае реакция преподавателя при характеристике и оценке работы. Страх оценки привёл к появлению мощного барьера в реализации творческого потенциала личности и затруднил творческий процесс.

Во-вторых – страхи неудачи, начинания, отсутствия способностей, страх сделать ошибку, увидеть не тот результат. Чаще всего перечисленные страхи выражались через следующие словесные формулировки: «боюсь, что у меня ничего не получится», «боюсь, что я не справлюсь», «а вдруг не получится», «я не смогу», «боюсь – вдруг я ошибусь». Подобные страхи приводят к тому, что индивид отказывается даже от попыток что-либо сделать (словесно это формулируется как «не стоит и начинать, всё равно ничего не выйдет»), либо настолько снижает уровень собственных притязаний, что уже не претендует на сотворение оригинального и нового проекта. Н.А.Бердяев в своей работе «Творчество и объективация» по этому поводу писал - «боязнь усилия враждебна реализации личности».

Третья группа страхов – это экзистенциальные страхи: страх свободы и ответственности, страх перед переменами, страх встретиться с самим собой. По утверждению Н.А.Бердяева, творчество подразумевает свободу, а согласно И. Ялому свобода – это «отсутствие внешней структуры, что

порождает ужас индивида, т.к. он не опирается ни на какую почву, а сам несёт ответственность за свой мир и своё существование». Человек творческий – это человек, выходящий за пределы существующей данности, социальной детерминации, говоря языком Н.А.Бердяева «личное» оригинально, подлинно, «личность должна совершать самобытные, оригинальные, творческие акты, и это только и делает её личностью, составляет её единственную ценность». Но вместе с осознанием свободы творчества приходит и экзистенциальный страх – в чём же моя подлинность, есть ли мне что сказать миру и себе. Как пишет И.Ялом «каждый из нас должен сам творить свой жизненный замысел, но может ли это собственное творение быть достаточно прочным, чтобы выдержать нашу жизнь?». В каждом своём творческом произведении человек сталкивается с представлением о самом себе, с вопросом «кто есть я?», т.е. с вопросом своей сущности. Страх – это встреча с правдой о самом себе. Согласно Б.Г. Ананьеву «высшей интеграцией субъективных свойств личности является творчество», т.е. в процессе творчества происходит объективация внутреннего мира человека, и, по сути, он встречается с самим собой. Таким образом, творчество и переживание страха неотделимы друг от друга. Поэтому исследование и работа со страхами особенно актуальна для людей творческих профессий.

Работа со страхом предполагает три этапа.

Первый – это работа с установкой. Зачастую страх трактуется как негативное переживание, которое хочется избежать. В результате сама возможность переживания страха пугает человека. В то время как существуют положительные функции страха, такие как – адаптивная, сигнальная, защитная, управляющая, компенсаторная. Страх мобилизует ресурсы, и, при определённых условиях, может служить мотиватором деятельности.

Второй этап работы – это принятие и осознание страха. З.Фрейд отмечает, что «страх это свойственная всем организмам реакция, возникающая на положение, составляющее опасность». Задача этого этапа – прийти к пониманию естественности переживания страха, и обозначить испытываемые человеком страхи.

Третий этап - трансформация страха в ресурс. Сталкиваясь со страхом, проходя через него, человек трансформируется, становится сильнее, открывает в себе новые грани, качества, способности. Задача этого этапа – помочь увидеть в страхе возможность, ресурс, ориентир действия. По сути, страх – это скрытое желание. Переживание страха – это индикатор того, что человек на правильном пути, он сталкивается с тем, что его будоражит и привлекает. Это зона желаемого развития индивида.

Существуют различные методы трансформации страха в ресурс личности, но это уже тема отдельной статьи.

Климонтова Т.А.
Перспективы исследования феномена надежды
в постнеклассической парадигме

В настоящее время в психологической науке происходят интенсивные методологические изменения. Укрепляются позиции постнеклассической методологии, задающей ориентиры целостного понимания существования человека в мире и исследования жизни человека. При этом уйти от масштабности проблемы в более узкую предметную область анализа, а также наполнить её индивидуальным воплощением возможно через использование понятия «жизненный мир человека». Жизненный мир определяется как сложнейшая, находящаяся в состоянии непрерывного становления, динамическая, субъективная и одновременно объективная реальность, характеризующая индивидуальность человека [2].

В русле постнеклассической методологии активно пересматриваются, трансформируются взгляды на многие известные психологические феномены. Однако существуют и такие из них, которые не нашли должного психологического осмысления как в рамках классической парадигмы, так и в рамках новой методологической платформы. К их числу, по нашему мнению, можно отнести феномен надежды. В рамках данной работы мы бы хотели определить сущностные основания феномена надежды, рассматривая его в рамках постнеклассической парадигмы, через организацию жизненного мира человека.

В настоящее время кризисная ситуация в политических, экономических и социальных сторонах жизни общества усиливает требования к личности человека по преодолению трудных жизненных ситуаций. Общая нестабильность политической, финансовой ситуации, напряженности в международных отношениях и наличие террористической угрозы ослабляют у людей чувство «возможного», веру в позитивные перемены. Между тем, в психологическом плане, все это усиливает нагрузку на внутренние ресурсы человека, бросает вызов его жизнестойкости. В самые критические периоды существования человека, в тяжелых, невыносимых ситуациях жизни балансирующих на грани беспомощности и капитуляции, всегда на переднем плане противостояния реальности появлялась надежда. Парадоксально, что психологическая наука оставила в тени исследования неотъемлемую часть человеческого существования в мире – психологию надежды человека.

Наибольший объем научной фактологии накоплен в рамках философских исследований и религиозных текстов[3],[5]. Так, Е. С.Кононова [3] рассматривает различные аспекты понятия надежды, анализирует их смысловое наполнение и эволюцию в различные исторические эпохи, в разных мировоззренческих и культурных традициях. Обобщая можно сказать, что общим в понимании надежды с различных точек зрения остается

ее осмысление как ожидание блага человеком, как эмоциональное переживание, возникающее при напряженном ожидании желаемого.

Весьма немногочисленны психологические сведения в отношении закономерностей переживания надежды человеком, функций надежды во внутреннем мире человека [4],[6]. Среди немногочисленных работ раскрывающих феноменологию надежды стоит отметить исследования К. Музыбаева [6]. Автор справедливо отмечает, что вопросы экзистенции, глубины переживания и его своеобразия освещены крайне дефицитарно. Соглашаясь с основными философскими позициями в понимании надежды, К. Музыбаев [6] дает определение, маркирующее психологическую составляющую и определяет ее как чувство возможного, возникающее при ожидании человеком достижения какого-то важного и труднодоступного блага, и являющееся необходимым условием для активного действия.

Значимым является дифференциация К. Музыбаевым [6] видов надежды. Так, вслед за Готрейем [8], он выделяет фундаментальную надежду как общий позитивный взгляд личности на жизнь, ее базовую диспозицию. В отличие от фундаментальной, первичная надежда связана с достижением конкретной цели, с определенной экзистенцией. Первичная надежда распадается на различные формы: осознанную и неосознаваемую надежду, пассивную и активную, реальную и иллюзорную, групповую и индивидуальную.

Кроме выделения видов надежды К.Музыбаев [6] конкретизировал функции надежды, к которым отнес: регулирование основных элементов жизненной структуры, возврат чувства контроля над ситуацией. Наряду с этими функциями автор считает, что надежда дает восприятие ситуации не как угрозы, а как вызова, превращая преодоление трудностей в креативный процесс. Отмечая несомненный вклад автора в разработку проблемы надежды, мы считаем возможным, развить представления о данном феномене на платформе актуальных методологических парадигм.

Обращение к жизненному миру человека в контексте переживания надежды человеком определяется тем, что в сложных жизненных ситуациях человек противостоит не конкретной ситуации, не среде, его окружающей, а миру в целом. Надежда предполагает наличие временного континуума, опережающее восприятие развития жизненной ситуации. Исходя из этого, для психологического анализа переживания надежды мы считаем целесообразным выделить реперзентацию в сознании человека актуального состояния его жизненного мира. Идеальное состояние жизненного мира, предполагает предвосхищение изменения жизненного мира при реализации его надежд, трансформацию жизненного мира в соответствии с желанием человека. Таким образом, надежда может пониматься как антиципация

идеального, с точки зрения человека, состояния его жизненного мира во временной перспективе. При этом если переживание надежды разворачивается во внутреннем мире человека, то антиципация как когнитивная составляющая надежды разворачивается в границах жизненного мира человека. Представляется, что возможно два варианта антиципации. Первый вариант состоит в том, что феномен надежды проявляется как антиципация константности, неизменности состояния жизненного мира, второй вариант – напротив, предполагает антиципацию трансформационных изменений.

От чего зависит способность надеяться? Поиск психологических детерминант надежды традиционно был начат с культурных и социальных факторов. Очевидно, что способность надеяться является приобретенным качеством, так как сама идея надежды проявляется в разных культурах по-разному.

В рамках данной работы мы бы хотели сосредоточить внимание на поиске психологических условий актуализации надежды. Под актуализацией надежды мы понимаем увеличение уровня ее осознанности и представленности во внутреннем мире человека.

Наряду с очевидными условиями, определяющими актуализацию надежды, такими как жизненный опыт человека, в определенной, связанной с предметом надежды области, уровень тревожности, смысложизненные ориентации и др. представляется интересным рассмотреть интеллектуальные характеристики. Известно, что интеллект является условием объективации, следовательно, носитель высокого интеллекта при антиципации развития жизненной ситуации способен выделить большее количество связей и отношений, увидеть большую мозаику факторов, различной природы влияющих на ее развитие. А следовательно вероятность развития событий в желанном для субъекта варианте снижается по мере принятия во внимание числа альтернатив. Конечно, проверка данного положения требует эмпирического исследования, но выделить данный тезис в качестве продуктивной, теоретически обоснованной гипотезы целесообразно.

Еще одним условием актуализации надежды является с нашей точки зрения объем наличной информации, прогноз развития ситуации. Чем выше информированность тем более актуализируется надежда тем реалистичнее ожидание. Для сохранения надежды необходима определенная информационная подпитка.

Уровень мистического мышления отличающегося отсутствием привычных для логического мышления причинно-следственных связей также связан с переживанием надежды, чем выше вера в магию и мистику тем более укрепляется и актуализируется надежда человека.

Перспективным является исследование надежды основанной на межличностной привязанности и доверии, родственных связях у высокоинтеллектуальных личностей. Кроме этого, интересным представляется исследование состояния жизненных ресурсов людей с

фундаментальной надеждой. Интересна специфика переживания надежды у лиц с различным уровнем жизнеспособности личности.

Вышеизложенное, имеет большое значение для практики психологической помощи. Надежда представляет собой как ресурсное состояние человека, которое дает жизненные силы и энергию для реализации жизненных перспектив. Перспективным представляется исследование условий актуализации надежды как одного из элементов управления сознанием в массовых коммуникациях.

Под инактуализацией понимается «сворачивания» переживания надежды во внутреннем мире, снижение уровня осознанности надежды. Крайнем вариантом инактуализации выступает смерть надежды. В определенной степени смерть надежды невозможна, так как известно, что «надежда стоит могил». Переживание смерти надежды во внутреннем мире человека сопровождается отчаяньем, чувством безнадежности. При этом снижается открытость внутреннего мира человека, границы «схлопываются», а внутренний мир замыкается на самом себе. Доминирующим переживанием является чувство изоляции потери связи с окружающим миром, крушением собственного жизненного мира. Поэтому мы связываем феномен смерти надежды с утратой человеком целостности жизненного мира, его дезорганизацией или крахом.

Люди пережившие смерть надежды характеризуют это состояние как крайне тяжелое, не сравнимое по негативной характеристики даже с утратой близких людей. Ассоциативно по описанию это напоминает последствие атомного взрыва, когда все вокруг уничтожено, и человек оказывается в ситуации полной изоляции. В этом состоянии время как будто удаляется дистанцируется от человека и представляется невозможным и не нужным его использование. Наблюдается полное безразличие к собственной судьбе.

Наиболее выражена смерть надежды при переживании чрезвычайных, экстремальных жизненных ситуаций (землетрясение, наводнение, пожар), сопровождающихся крушением жизненного мира. Поэтому мы связываем феномен смерти надежды с утратой человеком целостности жизненного мира, его дезорганизацией или крахом. Как отмечал К.Музыбаев [6], надежда обеспечивает возможность контроля над ситуацией. Смерть надежды во внутреннем мире человека происходит тогда, когда утрачивается целостность жизненного мира человека и контролировать просто нечего. Между тем стоит подчеркнуть, что в рамках психотерапевтической практики существуют случаи когда инактуализации надежды является эффективной для нормализации психического состояния человека, например при переживании горя, утраты.

На основе вышеизложенного, мы считаем целесообразным выделить еще одну функцию надежды – интегративную. Суть ее в том, что надежда интегрирует, организует жизненный мир, создавая устойчивость при реализации жизненной перспективы человека.

В общем смысле надежда – это аванс устойчивости жизненному миру, когнитивное допущение его условной константности. Без надежды, в

широком смысле, невозможна реализация жизненных планов человека. В целом, взгляд на феномен надежды в контексте жизненного мира человека и его жизненного пути, открывает перспективы выхода на новый психологический уровень познания бытия человека в мире.

Литература

1. Климонтова Т.А. Методология современной психологии. Вып.4 /Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Петренко В.Ф. – М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2014. С.86-91.
2. Ключко Е.В. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. – Томск: Изд-во Томского университета, 2005. – 189с.
3. Кононова Е. С. Об эволюции понятия надежды.// Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2010. №14. – С.226-232
4. Лабунская В.А. Надежда как условие психологической безопасности личности и общества. // Социальная психология и общество. 2011. № 4. с. 15–26.
5. Левицкий С.А. Феноменология надежды. Трагедия свободы: избранные произведения. – М.: Астрель, 2008. – С. 454.
6. Муздыбаев К. Измерение надежды (статья вторая). // Психологический журнал. 1999. Том 20, № 4, с. 26-35

Мамедбекова А.Ф.

Влияние эмоциональной компетентности на решение творческих задач в группе

Для поддержания конкурентоспособности организации в современных условиях невозможно обойтись без того, чтобы научиться находить или создавать оптимально креативный и оригинальный продукт, который будет отвечать запросам потребителя. Среди факторов, определяющих такую способность организации, недостаточно изученной является область эмоциональной компетентности. При этом исследования связи между «аффектом» и «интеллектом» в психологии относятся к тем, что принято называть традиционными и имеющими богатую историю.

Феномен «эмоциональный интеллект» является относительно новым для социальной психологии. Лишь в конце 20-го столетия внимание исследователей сфокусировалось на представлении об ЭИ, как способности человека к осознанию, пониманию своих эмоций и эмоциональных состояний другого человека, а также умением управлять своим состоянием и оказывать влияние на других.

Согласно ряду исследований, посвященных изучению влияния компонентов эмоциональной компетентности личности на эффективность лидерства, обнаружено, что различные компоненты ЭИ значимо связаны с различными ролями лидера. Так, роль организатора групповой коммуникации (фасилитатора) значимо связана с самомотивацией (коэффициент корреляции для всего массива 0,3, для низкой и высокой групп

по ЭИ 0,24 и 0,45, соответственно). Одновременно была обнаружена позитивная и значимая корреляция между ролью медиатора и такими компонентами ЭИ, как эмпатия (0,35 по всему массиву данных, 0,38 для низкой, 0,4 для высокой групп) и эмоциональное лидерство (0,57 для всего массива, 0,62 и 0,76 для низкой и высокой групп, соответственно).

Сегодня недостаточно изученной остается связь между компонентами ЭИ и ролью модератора, т.е. ролью лидера, которая ответственна за решение творческих задач. По нашему предположению эффективность модерации может быть связана с такими компонентами ЭИ как самосознание и саморегуляция.

Для проверки предположения было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты ВУЗа от 18 до 25 лет. В общей сложности 31 испытуемый. Исследование проходило в два этапа:

1 этап: заполнение методики на определение уровня эмоциональной компетентности в модификации Т.Ю.Базарова

В данную методику входит 5 шкал:

1) Самоопределение (или эмоциональная осведомленность) - способность различать и интерпретировать собственные настроения, эмоции, порывы, а также их влияние на других людей

2) Саморегуляция (управление своими эмоциями) - Способность различать и интерпретировать собственные настроения, эмоции, порывы, а также их влияние на других людей

3) Самомотивация - Мощная изнутри идущая страсть к работе, drive

4) Эмпатия - Способность понимать эмоциональное состояние других и взаимодействовать с ними с учетом их эмоциональных реакций

5) Управление чужими эмоциями - умение находить общий язык и поддерживать отношения с людьми вне зависимости от их предрасположенности

2 этап: Индивидуальное решение творческой задачи. От испытуемых требовалось придумать как можно больше творческих решений, и выделить одно, как основное.

Предлагаемая задача:

«Фермеры южноафриканской провинции Трансвааль оказались на грани разорения. Каждый год стада павианов уничтожают на плантациях почти весь урожай мандаринов, которые приносят фермерам основной доход. Не помогают ни сторожа, ни собаки, ни ружье. Как же фермерам защитить плоды?»

Индивидуальные решения были подвергнуты экспертной оценке по 4 критериям: гибкость, оригинальность, реалистичность и продуктивность.

В результате была выявлена значимая корреляционная связь между такими компонентами ЭИ как саморегуляция и самосознание и экспертной оценкой решения творческой задачи. Рассмотрим отдельно по критериям: оригинальность ($p=0,03$), реалистичность ($p=0,01$) и продуктивность ($p=0,08$). Незначимой оказалась корреляция с критерием «гибкость» ($p=0,12$).

Перспектива нашего исследования видится в обнаружении связи между компонентами ЭИ и продуктивностью группы при решении творческих задач. Мы исходим из того, что при выполнении совместной творческой деятельности, важнейшей составляющей является эмоциональная сторона. И что именно обмен эмоциями в значительной степени определяет степень успешности решения творческих задач в группе.

Пищик В.И.

Проблема реального статуса феномена поколения в психологии

Традиционно в психологии приняты следующие дифференцирующие признаки личности и групп: пол, возраст, профессия, этнос. Остается вопрос – можно ли считать поколение дифференцирующим признаком? Понятие «поколение» наиболее разработано в социологии. Однако и там остается много вопросов о реальности или эфемерности феномена. Некоторые оппоненты говорят о том, что понятие «поколение» подменяет «возраст». Актуальность проблемы определила содержание представленного материала.

В социологии впервые поставлена проблема сложности определения формальных границ поколений. К. Мангейм (2000) определил поколение как социальную общность, временной интервал измерения социальных изменений в обществе, как политического «актора». Обычно интервал, разделяющий поколения - это 15-30 лет. Автор призывал не рассматривать процесс смены поколений как линейный и считал, что сравнивать поколения можно только в рамках семейных ролей. Для В. Дильтея (2004) представлялось важным, что поколение объединяет субъективное переживание времени, наполненного событиями, интеллектуальными достижениями. Социологи полагали, что в отличие от социальных групп, которые занимают место в общественной стратификации, поколения занимают определенное место в историческом прогрессе. Х. Ортега-и-Гассет (1991) считал, что поколение объединяет людей со схожими убеждениями, коммуникативными практиками и у каждого есть свое «сегодня». М. Хальбвакс (1992) и Ф. Бартлетт (1959) акцентировали внимание на феномене коллективной памяти, которая также может быть основанием объединения представителей поколения. В.В. Семенова (2009) считает, что поколение в культурно-историческом плане – это символическое определение.

Хотелось бы заметить, что психологи критериями дифференциации поколений чаще всего используют те же, которые были выделены социологами. А. В. Толстых (2000) ориентировался на возраст и исторические события, М. И. Постникова (2010) выделила сочетание исторической эпохи, возрастного периода, социальной роли в семье. М. В. Сапоровская (2011), Е. В. Куфтях (2014) значимыми признаками считают отношения в семье и возраст.

Если сравнивать поколения с возрастными когортами, то очевидны их различия. В демографии возрастная когорта определяется как совокупность индивидов близких по возрасту. Возрастные когорты обычно имеют размах 5

лет. Не все возрастные когорты объединяются в одно поколение, но очевидно, что разные когорты могут входить в одно поколение.

Иллюстрацией может служить проведенное нами исследование совместно с Н.В. Сивриковой (2014), в котором на основе методики поколенческой идентификации группы людей разных возрастов были определены в группы поколений (советское, переходное, постсоветское). При этом в одни и те же группы поколений попали люди разных возрастов. То есть были такие пенсионеры, которые определили себя в группу молодых (постсоветское поколение) и др. Таким образом, представляется важным субъективная сопричастность ощущения себя в разделении групп поколений. Следовательно, не только демографический статус человека, историческое событие определяют его место в поколении, но и субъективная близость, связность с ним.

Преимущественно большое количество авторов, описывая поколения, фактически воспроизводят характеристики, которые являются дифференцирующими и для возрастных когорт. Так Н. Хоу и У. Штраус (1999) на основании изучения ценностей среднего класса, пришли к выводу, что важнейшими факторами, определяющими мышление, действия поколений, являются не возраст, а среда, в которой человек рос и нормы воспитания в семье, т.е. историческая эпоха взросления. Но среда и нормы взросления является важнейшей культурной характеристикой для возрастной когорты.

Трудность состоит в том, что формальный подход к поколению закрывает скрытый пласт его особенностей.

В качестве единицы анализа поколения мы определяем его ценностно-смысловую совмещенность на уровне ментальности, выделяя аксиологический подход к определению понятия «поколение». Когда человек разделяет убеждения и ценности, доминирующие в определенных исторических условиях, он идентифицируется с определенным поколением.

Поколение мы определяем как социальную общность людей, объединенных общей культурно-исторической ситуацией развития, схожими, общими чертами и типом ментальности.

Для обоснования данных представлений приведем исследование, проведенное совместно с бакалавром Е. Чирвой (2014). Были изучены личностные конструкты представителей поколения пожилых (1946—1964 гг. рождения) и молодых (1983— конец 1990-х гг. рождения) с помощью методики Дж. Келли, методики измерения типа ментальности, с целью выявить, обосновать и соотнести расхождения в базовых ценностях. Исследование было проведено на 170 руководителях обоих полов и студентах вузов – 130 человек.

В ходе обработки результатов исследования мы смогли выделить следующее: большинству пожилых присуща традиционная ментальность. Представителям исследуемого поколения свойственны:

- умеренные стремления к детерминированности, уверенность в себе, способность к руководству, оптимизм, сложность в освоении новых технологий и недоверие к новым методам;

- сильные стремления к коллективизму, иерархичности, ориентации на вознаграждение в долгосрочной перспективе, желания разнообразия;

- слабые стремления к внедрению инноваций и средний, по их оценке, уровень овладения компьютерной техникой.

Кроме того, при составлении таблицы конструкторов нами были выделены две основные для данного исследования шкалы – шкала «Нахождение в зоне комфорта» и шкала «Недоверие к технике». Таким образом, можно отметить, что для представителей поколения очень важно находиться в своей зоне комфорта, что подтверждает результаты анализа их жизненного пути и основополагающих событий, сформировавших ценности этого поколения. Недоверие к технике в целом у них сравнительно невысокое, но также присутствующее.

Исследование представителей поколения молодых показало, что им присуща инновационная ментальность. Также им присуще:

- тенденция к разрушению традиций;
- открытость переменам;
- склонность к риску;
- индивидуализм ценностных ориентации;
- недоверие к авторитетам;
- своеволие;
- уступчивость,
- стремления к внедрению инноваций;
- высокий, по их оценке, уровень овладения компьютерной техникой.

Как видно наблюдаются расхождения между представителями двух поколений по ценностным основаниям и типу ментальности.

Из вышеизложенного можно сделать заключение, что понятие «поколение» оформилось первично в социологии и постепенно перешло в пространство изучения психологов. Психологи ищут свои специфические основания для определения понятия как психологического термина. На сегодняшний день таких оснований несколько: формальные – возраст; историческая ситуация развития представителей до 12 лет; роль в семье. К неформальным, можно отнести следующие основания: тип ментальности; ценностно-смысловую иерархию; самосознание своей принадлежности к определенному поколению; переживание исторических событий развития.

На сегодняшний день выделено и сформулировано множество различных определений интеллектуальной компетентности. Все это многообразие обусловлено тем, что разные авторы акцентируют внимание на той или иной стороне этого конструкта: отмечается ресурсная сторона интеллектуальной компетентности и широкие возможности, которые можно реализовать интеллектуально компетентному человеку; интеллектуальная компетентность как мера успешности деятельности человека в той или иной предметной области. В нашем исследовании, интеллектуальная компетентность определяется как особая форма организации индивидуального ментального знания, которая обеспечивает успешное выполнение какой-либо деятельности, относительно которой у человека сформирована компетентность.

Следующим шагом к пониманию интеллектуальной компетентности стало рассмотрение ее структуры и различных проявлений. Ввиду существования множества научных работ, где феномен интеллектуальной компетентности изучается на примере профессионалов и экспертов, как людей уже достигших реальных практических результатов в той или иной профессии, мы решили провести свое исследование на старших подростках. Выбор именно этого возрастного этапа был обусловлен созреванием понятийного аппарата человека, расширяющего интеллектуальные возможности индивидуума. Конечно, в подростковом возрасте не представляется возможным исследовать такие развитые формы интеллектуальной компетентности, которые можно зафиксировать у взрослого человека, включенного в профессиональную деятельность. Тем не менее, полностью исключено, что интеллектуальная компетентность появляется одномоментно, стоит только человеку пойти на работу. Если принять принцип эволюции, то станет очевидно, что интеллектуальная компетентность развивается, а значит, проявляется в том числе и в детском возрасте.

Далее, мы предположили, что уже выявленные в других исследованиях компоненты интеллектуальной компетентности могут быть выявлены и у старших подростков. Ранее были изучены (на выборках, состоящих из профессионалов и экспертов) когнитивные, личностные, мотивационные показатели: 1) предметные знания; 2) концептуальные, категориальные, семантические способности; 3) интеллектуальная саморегуляция; 4) интенциональное знание; 5) специфическая мотивация; 6) качества мышления, а именно: познавательная потребность, гибкость, критичность, креативность. Эти характеристики были частично расширены и дополнены нами, и нашей работе исследовались: 1) проявления интеллектуальной компетентности как способности порождать нарратив (активно преобразуя

предметные знания); 2) концептуальные способности; 3) метакогнитивные способности (в терминах произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей) и 4) интенциональные способности (в терминах умонастроений и убеждений).

Теоретические гипотезы данного исследования:

- структура интеллектуальной компетентности включает показатели понятийных способностей;
- структура интеллектуальной компетентности включает показатели метакогнитивных способностей;
- структура интеллектуальной компетентности включает показатели интенциональных способностей.

Цель исследования: раскрытие специфики интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

1) факторная структура интеллектуальной (школьной) компетентности (измеряемой в терминах нарратива-интерпретации – «Интерпретация») включает показатели понятийных способностей (в терминах категориальных способностей, измеренных посредством методики «Концептуальный синтез»;

2) факторная структура интеллектуальной (школьной) компетентности (измеряемой в терминах нарратива-интерпретации – «Интерпретация») включает показатели метакогнитивных способностей (в терминах когнитивного стиля «импульсивность/ рефлексивность», измеренного посредством методики «Сравнение похожих рисунков» для непроизвольных метакогнитивных способностей и «Методики диагностики степени развития рефлексивности» для произвольных метакогнитивных способностей);

3) факторная структура интеллектуальной (школьной) компетентности (измеряемой в терминах нарратива-интерпретации – «Интерпретация») включает показатели интенциональных способностей (в терминах умонастроений и убеждений, измеренных посредством методики «Умонастроения»).

Задача данного исследования – изучение интеллектуальной компетентности в терминах концептуальных, метакогнитивных и интенциональных способностей.

Таким образом, предмет данного исследования – проявления и состав интеллектуальной компетентности, объект исследования – старшие подростки, у которых интеллектуальная компетентность формируется в процессе школьного обучения.

Методы. Участники исследования: 90 школьников (54 девочки и 36 мальчиков) в возрасте 15-ти лет, обучающихся в средних общеобразовательных школах города Москвы.

Методики

I блок. Методики для выявления понятийных (категориальных, концептуальных и семантических способностей)

1. «Понятийный синтез»

Материал методики “Понятийный синтез” состоит из трех триад не связанных по смыслу слов. На бланках формата А4 напечатано по одной триаде слов. Участникам исследования устно зачитывалась инструкция, в соответствии с которой ученикам предлагалось установить разные варианты смысловых связей между этими тремя словами, предлагая при этом максимально возможное количество их сочетаний в виде осмысленных предложений. Эти варианты предложений следовало записать в виде одного-двух предложений так, чтобы одновременно были использованы все три слова. Время работы с каждой из триад – 3 минуты.

Оценка производилась в интервале от 0 до 3 баллов для каждой из трех триад по следующим критериям: 0 баллов – отсутствие написанных предложений; нет установленных смысловых связей или использовано только два слова); 1 балл – простое перечисление слов в предложении; 2 балла – создание контекста в рамках описания конкретной ситуации; 3 балла – предложение с использованием сравнений, аналогий; все три слова объединяются на основе обобщающей категории либо развернутых причинно-следственных связей. Баллы по всем триадам суммируются, и выставляется общий балл.

Переменные: концептуальные способности.

II блок. Методики для выявления метакогнитивных способностей

1. “Методики диагностики степени развития рефлексивности”

Данная методика диагностирует уровень выраженности такого обобщенного метакогнитивного личностного качества, как рефлексивность, а также ряд ее парциальных проявлений – ретроспективную, актуальную, перспективную рефлексивность, а также само- и социорефлексивность. В данном исследовании вычислялась исключительно «общая рефлексивность».

Текст опросника состоит из 27 утверждений, на каждый из которых в бланке ответов напротив номера вопроса участником исследования ставится цифра, соответствующая варианту его ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (№№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25) и 12 – обратными (№№ 2, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 23, 26, 27). Баллы по шкалам 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необходимо инверсировать. Баллы суммируются и выставляется общий балл.

Регистрируемые переменные: произвольные метакогнитивные способности.

2. “Сравнение похожих рисунков”

Тест «Сравнение похожих рисунков» (The Matching Familiar Figures Test, MFFT), разработанный Дж. Каганом, применяется для диагностики когнитивного стиля импульсивность - рефлексивность.

Рассматривая когнитивный стиль как индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своём окружении и «определитель» познавательного отношения к действительности вы определили его регуляторный характер – что и как именно будет рассматриваться. Так, у нас

появился произвольный интеллектуальный контроль в виде когнитивного стиля и, шире, проявления метакогнитивного опыта.

Испытуемому предъявляется 2 тренировочных, затем 12 основных листов, на каждом из которых сверху находится изображение знакомого предмета (фигура-эталон), а внизу располагаются в два ряда 8 почти идентичных изображений этого же предмета, среди которых только одно полностью идентично фигуре-эталону. Испытуемый должен найти и указать изображение, полностью идентичное фигуре-эталону.

Инструкция дается письменно на отдельном листе (первом листе методики): «Сейчас Вы увидите одну картинку и несколько похожих на нее. Вам необходимо найти на этом рисунке точно такую же картинку, как та, что вверху, и показать ее. Для первоначальной тренировки Вам будут показаны две демонстрационные карточки. Далее задачи будут совсем не такие простые. Найдите как можно быстрее картинку, максимально похожую на эту вверху, и покажите ее сразу же».

Оценка проводилась при помощи ключа: пример 1 – 1, пример 2 – 5, лист – 4, пароход – 7, цветок – 1, лампа – 8, медвежонок – 4, кошка – 1, ковбой – 8, очки – 4, цыпленок – 5, самолет – 1, ножницы – 5, платье – 5.

Показатели импульсивности/рефлексивности: 1) латентное время первого ответа (сумма); 2) общее количество ошибок.

III блок. Методика для выявления умонастроений и убеждений. "Умонастроения".

Материал методики "Умонастроения" представлен 9-ю оригинально сформулированными вопросами из разных школьных дисциплин, для правильного ответа на которые школьных знаний девятиклассника недостаточно - необходима особая чувствительность к поиску направления ответа, интеллектуальное предчувствие. Например, вопрос №8: "Как Вы предполагаете, зачем для гнездовья птицы совершают длительный и опасный перелет за северный полярный круг, ведь в месте их обычного обитания значительно теплее, а в ходе миграции гибнет около 1/3 птиц. Свой ответ обоснуйте" - относится к знанию особенностей северных широт и времени миграции птиц - полярный день, который увеличивает светлое время суток, пригодное для охоты и позволяющее в большей мере накормить своих птенцов и вырастить большее число этих птенцов, нежели можно было бы в месте обычного обитания этих птиц. После каждого вопроса располагается шкала от 1 до 7, по которой участникам исследования предлагается отметить степень уверенности в своих ответах. Сами ответы предлагается записывать на отдельном белом листе формата А4 в конце методики.

Инструкция к методике "Умонастроения" давалась письменно на первом листе методики вверху: "предлагаем Вам ряд заданий из различных школьных предметов. Попробуйте решить их, опираясь на знания школьной программы или свои предчувствия, догадки, представления. После решения каждой из задач выберите и запишите в таблицу степень своей уверенности в правильности данного Вами ответа: 1 - совершенно неуверен (а); 2 - неуверен (а); 3 - скорее неуверен (а), чем уверен (а); 4 - не знаю; 5 -

скорее уверен (а), чем неуверен (а); 6 - уверен (а); 7 - абсолютно уверен (а). Не пропускайте ни одного задания. Помните, что это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей склада Вашего ума".

Обработка: 0 баллов - отсутствие ответа; 1 балл - ответ без аргументации (любой ответ вне зависимости от правильности); 2 балла - ответ (любой ответ) с аргументацией (неважно, верные ли высказывания приводятся в качестве подтверждения своей точки зрения) +1 балл за разные варианты аргументаций при их наличии; 3 балла - приведение примера или аналогии из разных предметных областей (+0,5 балла за каждый пример в случае, если таковых несколько); +1 балл за правильность ответа или догадки. Баллы по ответам на вопросы суммируются, и выставляется общий балл по степени выраженности способности к умонастроениям. Также суммируются баллы по уверенности в правильности ответа, данного участником исследования, и выставляется общий балл по выраженности убеждений.

Показатели: 1) умонастроения; 2) убеждения.

IV блок. Методика для оценки интеллектуальной компетентности. "Интерпретация.

Интерпретация (эссе) на тему одной из моральных дилемм А. И. Подольского и О. А. Карабановой раскрывает особенности структурирования индивидуального опыта в его способности и готовности к качественной обработке информации на основе когнитивного и мотивационно-личного отношения к последней. Такой подход позволяет выявить особенности преобразования этой информации при формировании личностного отношения к ней и аргументации своей позиции. Качественные характеристики эссе рассматривались как проявление интеллектуальной компетентности школьника, так как написание эссе наравне с сочинением - это один из аспектов успешности реальной школьной деятельности.

Для написания эссе участника исследования предоставлялся 1 белый лист формата А4, на котором предлагалось написать эссе на тему моральной дилеммы, зачитанной устно: "Коля и Петя летом работали в саду - собирали клубнику. Коля хотел на заработанные деньги купить спортивные часы, которые уже давно себе присмотрел. Коля из малообеспеченной семьи, поэтому родители не могут купить ему такие часы. Петя хочет на заработанные деньги усовершенствовать свой компьютер.

Коля значительно уступает Пете в силе и ловкости, да и отдыхает он чаще, поэтому Петя собрал намного больше клубники. Вечером пришел бригадир, чтобы расплатиться с ребятами за выполненную работу. Пересчитал ящики клубники, собранные обоими ребятами. Отсчитал заработанную ими сумму и спросил, обращаясь к Пете: "Ну что, ребята, поровну платить, или кто-то собрал больше, ему и больше положено?"

О стандартах размера эссе участникам исследования не сообщалось, было сказано лишь то, что написать текста столько, сколько они сами сочтут нужным для того, чтобы раскрыть тему.

Оценка методики "Интерпретация": балл, оценивающий сложность порожденного текста (ментального нарратива) от 1 до 3 по следующим критериям: 1 балл - формально написанное эссе, где фигурируют описательные суждения и не высказана своя точка зрения; 2 балла - эссе с установлением причинно-следственных связей, высказыванием личного отношения к дилемме; 3 балла - высказывание личного отношения к проблеме и применение аналогии из другого контекста при наличии причинно-следственных связей.

Также проводился анализ текстов эссе (нарративов), где единицей анализа были предложения (нарративы различного типа): 1) предложения фактологического типа (изложения фактов, например: "Коля из малообеспеченной семьи"); 2) предложения аргументирующего типа (аргументация какого-либо утверждения, например: "Так как Петя прекрасно знал, что он (Коля - ред.) Из малообеспеченной семьи, деньги надо поделить поровну"); 3) предложения систематизирующего типа (выделение категории, построение иерархического предложения, например: "Этот вопрос может иметь несколько ответов: если они (мальчики - ред.) друзья, то надо платить поровну, а если они не знакомы, то больше денег надо заплатить тому, кто больше работал"); 4) предложения вопросительного типа (предложения-вопросы, например: "Как же иначе мог поступить Петя?"); 5) предложения интерпретирующего типа (уход в альтернативный или более общий контекст, например: "А если бы денег не хватало, то можно перейти на другую и тогда все купить"); 6) предложения эмоционально-оценочного содержательного типа (безличная оценка в широкой категории, например: "Так бы все были довольны, и Петя и Коля!"); 7) предложения эмоционально-оценочного личностного типа (высказывание личного отношения к описываемым событиям, например: "Я бы на месте Пети, как хороший друг, сказала бригадиру, чтобы он заплатил деньги поровну"). Баллы по каждому из выделенных типов нарратива подсчитывались для каждого из этих типов отдельно по всему эссе, написанному данным участником исследования.

Показатели: интеллектуальная компетентность (общий балл), нарративы фактологического типа, нарративы аргументирующего типа, нарративы систематизирующего типа, нарративы вопросительного типа, нарративы интерпретирующего типа, нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа и нарративы эмоционально-оценочного личностного типа.

Результаты. Первым пунктом анализа данных стала проверка нормальности распределения всех переменных. Для этих целей использовались описательные статистики: показатели математического ожидания, дисперсии, эксцесса и асимметрии с учетом всех погрешностей. Такой статистический анализ показал, что распределение не всех переменных значило не отличается от нормального. Это могло сильно уменьшить возможности статистического анализа данных – в случае значимого отличия от нормального распределения к анализу переменных можно применять только методы непараметрической статистики. Однако

беря в учет достаточную величину выборки – в исследовании приняли участие 90 подростков – нами была проведена нормализация всех шкал. Для этих целей был специально составлен и написан специальный программный код. В дальнейшем анализу подвергались исключительно нормализованные данные.

Следующим шагом при анализе данных стал факторный анализ (метод главных компонент с вращением). Отдельно оговорим вопрос применения вращения при факторизации. В данном случае мы предполагали, что между переменными существует связь. Это было обосновано теоретически и практически на более возрастных выборках. Кроме того, выделение ортогональных факторов не соответствует теме нашего исследования.

Сама процедура факторного анализа проводилась в два этапа: факторный анализ с участием общего показателя интеллектуальной компетентности и понятийными, метакогнитивными и интенциональными способностями и факторный анализ частных проявлений интеллектуальной компетентности (показателей нарратива различных типов) и понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей.

При статистическом анализе данных методом факторного анализа было продемонстрировано, что для первого этапа факторного анализа выделяется двухфакторная модель (51,79% дисперсии). Условно полученные факторы можно назвать (исходя из их состава) компетентностным и концептуально-интенциональным:

1 фактор: интеллектуальная компетентность (0,74), произвольные метакогнитивные способности (0,78), умонастроения (0,60);

2 фактор: концептуальные способности (0,68), умонастроения (0,59), произвольные метакогнитивные способности_время (-0,54), произвольные метакогнитивные способности_ошибки (-0,71).

При статистическом анализе данных методом факторного анализа было продемонстрировано, что для второго этапа факторного анализа выделяется трехфакторная модель (51,42% дисперсии):

1 фактор: концептуальные способности (0,57), умонастроения (0,53), нарративы эмоционально-оценочного личностного типа (0,75), нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа (0,62), нарративы интерпретирующего типа (0,81) и нарративы вопросительного типа (0,79);

2 фактор: умонастроения (0,52), произвольные метакогнитивные способности_время (-0,75) и нарративы аргументирующего типа (0,64);

3 фактор: убеждения (0,66), нарративы фактологического типа (-0,63) и нарративы систематизирующего типа (0,55).

Обсуждения. В первую очередь стоит прокомментировать первую факторную матрицу, состоящую из общего показателя интеллектуальной компетентности, понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей. Обращает на себя внимание отсутствие в первом факторе концептуальных способностей, которые неизменно присутствовали в составе этого фактора в наших предыдущих исследованиях. Вероятно, более сложные и высокоорганизованные способности (метакогнитивные и

интенциональные) вытесняют понятийные способности, составляющие первичный, когнитивный уровень интеллектуального поведения. Тем не менее, концептуальные способности проявились во втором факторе, составив компанию умонастроениям и показателям произвольного интеллектуального контроля – временным и точностным характеристикам.

Отрицательная нагрузка показателей произвольных метакогнитивных способностей объясняется тем, что для них выбрана отрицательная характеристика – ошибки, а также величина времени, затраченного на выполнение задания. Если семантически инвертировать эти характеристики, получается, что концептуальные и интенциональные способности характеризуются точным и быстрым выполнением задания как характеристики произвольных метакогнитивных способностей. Причем точность является более значимой характеристикой в сравнении со скоростью, что возвращает нас к разговору о когнитивных стилях, где рефлексивность в большей мере характеризует интеллектуальную продуктивность, нежели импульсивность.

Говоря о факторной структуре интеллектуальной компетентности (частных показателей), понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей, следует разобрать каждый из трех полученных факторов по отдельности.

Итак, первый фактор, включающий в себя большую часть показателей нарративов (нарративы эмоционально-оценочного личностного и содержательного, интерпретирующего и вопросительного типов), концептуальные и интенциональные способности в терминах умонастроений. В первую очередь, необходимо указать на качество данных нарративов, отличающих высокой эмпатичностью и экспрессивностью (вопросительные и эмоционально-оценочные типы), а также когнитивной сложностью – интерпретирующие типы, для которых характерно создание нового ментального контекста. Эти типы нарративов весьма емкие энергетически – эмоционально и когнитивно, что, возможно, и обуславливает их присутствие в наиболее весомом первом факторе, включающем также концептуальные и интенциональные способности.

Второй фактор состоит из интенциональных способностей в терминах умонастроений, произвольного метакогнитивного контроля (временных характеристик) с отрицательной нагрузкой и показателей нарратива аргументирующего типа. К тому объяснению, которое мы давали в предыдущем абзаце об отрицательных нагрузках показателей произвольных метакогнитивных способностей, можно добавить еще и то обстоятельство, что умонастроения выступают интеллектуальными предчувствиями, прогнозами относительно направления поиска решения задачи. Эта первичная ориентировка в ситуации, по всей видимости, не требует больших затрат времени, которое понадобилось бы в случае поиска конкретного решения. В данном контексте речь идет о создании некоего ментального наброска ответа, предметного поля, в котором в последующем будет проводиться поиск и создание нового концепта.

При рассмотрении частного проявления интеллектуальной компетентности – нарратива аргументирующего типа, - перед нами начинает разворачиваться адаптивность для конкретных проблем выделенных показателей нарративов. Так, в случае применения методики «Умонастроения», мы предлагали участника исследования объяснить свой ответ, то есть аргументация была заложена уже в самом задании. По всей видимости, именно сложность (когнитивная) этого задания и обусловила выделение в отдельный фактор именно умонастроений и нарративов аргументирующего типа.

Третий фактор включает в себя второй из измеренных нами проявлений интенциональных способностей – убеждения, - нарративы фактологического и систематизирующего типов. В данном случае интеллектуальная компетентность демонстрирует свою неоднородность: нарративы фактологического типа весьма просты – пересказ событий, их констатация. Такой когнитивно и эмоционально пассивный способ оперирования информацией отрицательно сказывается с проявлениями интенциональных способностей, в частности, на ментальных убеждениях. Сами же убеждения представляют собой уверенность в том, что решение какой-либо задачи не только может быть достигнуто в принципе, но достигается именно таким способом, а не каким-либо иным. В этой связи становится понятна роль нарративов систематизирующего типа. Они облегчают понимание материала, как и всякий процесс систематизации, что, в конечном счете, приводит к большей уверенности в правильности своих действий. В этом факторе вскрыт механизм функционирования убеждений, что стало возможным только благодаря частным проявлениям интеллектуальной компетентности.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам сформулировать отношение к исследовательским гипотезам:

1) факторная структура интеллектуальной (школьной) компетентности (измеряемой в терминах нарратива-интерпретации – «Интерпретация») включает показатели понятийных способностей (в терминах категориальных способностей, измеренных посредством методики «Концептуальный синтез»;

2) факторная структура интеллектуальной (школьной) компетентности (измеряемой в терминах нарратива-интерпретации – «Интерпретация») включает показатели метакогнитивных способностей (в терминах когнитивного стиля «импульсивность/ рефлексивность», измеренного посредством методики “Сравнение похожих рисунков” для произвольных метакогнитивных способностей и “Методики диагностики степени развития рефлексивности” для произвольных метакогнитивных способностей);

3) факторная структура интеллектуальной (школьной) компетентности (измеряемой в терминах нарратива-интерпретации – «Интерпретация») включает показатели интенциональных способностей (в терминах умонастроений и убеждений, измеренных посредством методики "Умонастроения").

Полученные в исследовании результаты расширяют наши знания о конструкторе интеллектуальной компетентности и об его составе. Так, было

показана значимость концептуальных, произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей, а также умонастроений и убеждений как проявлений интенционального опыта. Тем не менее, остаются вопросы относительно роли категориальных и семантических способностей как двух других компонентов понятийного опыта наряду с концептуальными способностями. Так же обстоят дела с прочими проявлениями метакогнитивного и интенционального опыта, мотивационных, личностных и иных потенциальных компонентов интеллектуальной компетентности, которые не были исследованы в рамках данной эмпирической работы. Наряду с этим, представляется перспективным проведение методических и методологических работ, которые бы расширили исследовательский инструментарий для данных изысканий.

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Маевская М.В., Хлоповских Ю.Г.

*Родительская компетентность: сущность и условия формирования
в юношеском возрасте*

Осознанное отношение супругов к роли родителей является основой семейного воспитания, существенно влияющего на психологическое здоровье последующих поколений. Влияние личного опыта семейных отношений (родитель-ребенок), самостоятельное и осознанное выполнение родительской роли существенно влияют на качество жизни человека. Отношения, которые складываются в родительской семье, ребенок, повзрослев, во многом перенесет в собственную семейную жизнь. Недостатки семейного воспитания оказывают определяющее влияние и на психологические проблемы личности, проявляющиеся как в детстве, так и на протяжении всей жизни человека.

Современному обществу свойственна размытость нравственных норм, жизненных ценностей – это определенным образом влияет на выбор родителями целей и приоритетов семейного воспитания. Рост социального сиротства, беспризорность являются свидетельством того, что родительство не стало осознанным для многих семей, воспитывающих детей. Необходимо развивать и формировать психолого-педагогическую компетентность будущих родителей.

Под родительской компетентностью понимают:

- знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности (Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров);

- интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей (А.П. Тряпицына);

- интегральную личностную характеристику, определяющую готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятым в социуме в конкретный исторический момент нормами, стандартами, требованиями (И.А. Колесникова);

- способность понимать потребности ребенка и создавать условия для их разумного удовлетворения;

- способность сознательно планировать образование ребенка и вхождение его во взрослую жизнь в соответствии с материальным достатком семьи, способностями ребенка и социальной ситуацией;

- возможности создания условий, в которых дети чувствуют себя в относительной безопасности, получая поддержку взрослого в развитии и обеспечении необходимым в этом (Н.Г. Кормушина);

- наличие у родителей знаний, умений и опыта в области воспитания ребенка (М.М. Мизина).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «родительская компетентность» включает умение родителя понимать ребенка, планировать его образование, решать различные ситуации, знать особенности ребенка и учитывать их во взаимодействии с ним.

Однако человек, который знает, как надо делать, не всегда компетентен в выполнении соответствующей деятельности, поскольку знания не тождественны компетентности. Важно, чтобы родитель осознавал, что не только знания и умения в воспитании ребенка определяют успех в его развитии, но и понимание себя как родителя и как человека, работа над собой имеют важное значение для выстраивания позитивного взаимодействия с ребенком. Самопознание и саморазвитие родителей – важный компонент родительской компетентности.

Мы полагаем, что родительская компетентность – это способность родителя видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок, и предпринимать усилия для того, чтобы изменить ее в лучшую, благоприятную сторону в связи с возрастными особенностями ребенка, эффективными методами взаимодействия с ним, на основе самосовершенствования (самопознания) самого родителя.

На основе анализа и обобщения результатов исследований М.О. Емихиной, Н.Г. Кормушиной, Н.И. Мизиной Р.В. Овчарова выделила следующие составляющие (структурные компоненты) родительской компетентности: когнитивная, эмоциональная, поведенческая [1].

Когнитивная составляющая включает знания и представления о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, представления о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, знание родительских функций, образ ребенка.

Поведенческая составляющая содержит представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, о целевом аспекте этих взаимоотношений, а также убеждение в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители.

Эмоциональная составляющая определяется переживаниями и чувствами человека. Эмоциональный компонент – это субъективное отношение к себе как родителю, родительские чувства и установки. Родительские установки и ожидания обуславливают определенный взгляд на роль родителя и ее реализацию.

Все три составляющие родительской компетентности представляют собой сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений, то есть взаимосвязь этих составляющих очень прочна, и воздействие на одну из них отражается на остальных. Если мы говорим о развитии родительской компетентности, то следует обеспечить развитие всех трех ее составляющих.

Как показывает анализ психолого-педагогических исследований (Е.В. Андриенко, А.Г. Асмолов, Н.С. Коваленко, И.В. Назарова, В.А. Сластенин и др.), к условиям, способствующим становлению родительской компетентности, относят [2]:

- фасилитационную направленность человека;
- домашнюю и социальную среду;
- обеспечение деятельностной позиции родителя, введение таких форм просветительской деятельности, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность самих обучающихся за результаты собственной деятельности, то есть смещение односторонней активности педагога на самостоятельное учение, ответственность и активность родителей;
- психологически комфортную атмосферу общения воспитателя и родителя;
- активные методы образования родителей, построение обучения родителей на принципах, которые обеспечивают развитие личности родителя как субъекта познания, самопознания, саморазвития (М.А. Абрамов, Л.А. Казанцева, Г.В. Невзорова);
- психолого-педагогическое сопровождение.

В качестве критериев родительской компетентности можно выделить:

- направленность на ребенка;
- потребность и готовность к самопознанию и самоизменению в соответствии с современными условиями, образовательной ситуацией и динамикой развития ребенка.

Базовым критерием сформированности родительской компетентности является знание и умение самостоятельно разрешать педагогические задачи, ситуации, способствующие развитию личности ребенка.

Сформированность родительской компетентности в юношеском возрасте связана с развитием таких феноменов как:

- повышение психологической культуры (получение знаний о возрастных особенностях, нормативных кризисах);

- развитие способности к принятию, к самопринятию;
- повышение толерантности и стабильности личности
- развитие навыков взаимодействия с окружающими, в том числе детьми;
- развитие рефлексии – осознание своих переживаний, чувств, поступков;
- развитие интернальности – принятие ответственности за свои действия.

Компетентный родитель – это человек, который не испытывает страха за то, что он «плохой» родитель и не переносит чувства страха и вины на своего ребенка. Это человек, готовый видеть реальную ситуацию, в которой растет его ребенок и предпринимать усилия для того, чтобы ее менять. Это человек, который знает, что если не помогает одно – надо пробовать другое. Компетентный родитель понимает, что для изменения развития ребенка в более благоприятную сторону надо меняться самому, пробовать, искать, учиться.

Качественной характеристикой родительской компетентности выступает родительская сфера (в частности, материнская). Материнство, как часть личностной сферы женщины, включает три блока: эмоционально-потребностный, операциональный, ценностно-смысловой. Их содержание последовательно формируется в онтогенезе женщины (во взаимодействии с собственной матерью и другими носителями материнских функций; сюжетно-ролевой игре в куклы и семью; во взаимодействии с младенцами до рождения своего ребенка; в период полового созревания; во взаимодействии с собственными детьми) [3, 4]. В каждом блоке должны быть сформированы необходимые компоненты.

Содержание и наполненность всех трех блоков носят индивидуальный характер. Для изучения материнского онтогенеза, а именно особенностей сформированности потребностно-эмоционального, операционального и ценностно-смыслового блоков материнской сферы у беременных женщин старшего юношеского возраста, проведено эмпирическое исследование с использованием «Опросника материнского онтогенеза» (Г.Г. Филиппова). База исследования – родильный дом № 4 при МУЗ «ГКБ № 10 «Электроника»» г. Воронежа. Выборку составили 50 женщин 19-21 года, находящихся в стационаре на профилактическом лечении в период гестации. Укажем наиболее яркие тенденции, выявленные в ходе исследования.

Что касается потребностно-эмоционального блока, то у 34,4 % беременных женщин на первый план выходит потребность в контакте с ребенком как объектом, потребность в его охране и заботе о нем, потребность в материнстве; у 20,0 % проявляется чрезмерное внимание к себе.

Операциональный блок материнской сферы составляют операции ухода, кормления, общения, охраны, а также воспитательные средства. Довольно компетентны (в соответствии с самооценкой) и уверены в своих действиях лишь 36,0 % женщин. Важно иметь в виду, что наполненность

операционального блока напрямую зависит от взаимодействия беременной женщины с собственной матерью.

Ценностно-смысловой блок материнской сферы у 29,6 % женщин отражает отношение матери к ребенку как к ценности и ценность материнства как состояния «быть матерью». Вместе с тем, у четверти испытуемых (25,4 %) наблюдается нарушение полоролевой идентификации, что указывает на несформированность ценностно-смыслового блока материнской сферы.

Итак, родительская компетентность – важная часть самореализации взрослого человека. Лишь осознанное (рефлексивное) родительство содействует нравственному и эмоциональному благополучию ребенка.

Родительская компетентность в юношеском возрасте представляет собой интегративное свойство личности, характеризующее ее стремление и готовность реализовать свой родительский потенциал (соответствующие знания, умения, опыт, личностные качества и др.), ориентацию на успешную реализацию родительской позиции и родительских функций.

Родительская компетентность в юношеском возрасте предполагает:

- знание особенностей развития ребенка и нормативных кризисов;
- наличие развитых навыков общения с ребенком;
- способность юношей и девушек гармонизировать отношения с детьми в изменяющихся условиях;
- готовность юношей и девушек меняться под воздействием позитивных внешних влияния (гибкость и открытость);
- способность к принятию ребенка таким, какой он есть, а также способность к самопринятию;
- наличие развитой рефлексии – осознания своих переживаний, чувств, поступков;
- развитая интернальность – принятие ответственности за свои действия; и др.

Наряду с тем, что основы родительской компетентности закладываются еще в детстве, в родительской семье, сензитивным периодом формирования базовых составляющих родительской компетентности выступает юношеский возраст. Причем существенное значение имеет период вузовского обучения, включающий изучение дисциплин психолого-педагогического цикла, педагогическую практику, участие в различного рода научно-исследовательских мероприятиях и др.

Необходимы разработка и реализация специальной программы, направленной на формирование и развитие основных компонентов родительской компетентности в юношеском возрасте.

Литература:

1. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение семьи и семейного воспитания / Р.В. Овчарова, Курган, 2002. – 6 с.

2. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

3. Филиппова Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства / Проблемы изучения и развития личности дошкольника. – Пермь. – 1995. – С. 31-36.

4. Филиппова Г.Г. Развитие материнского поведения в онтогенезе / Г.Г. Филиппова // Психология сегодня. – 1996. – Вып. 3. – С. 36-38.

Мягченкова И.И.

Эмоциональное неблагополучие детей 5-7 лет, воспитывающихся вне семьи. Агрессия. Тревожность.

На сегодняшний день проблема воспитания и психологического сопровождения детей-сирот является предметом активного обсуждения, в связи с резким увеличением детей, оставшихся без попечения родителей.

Проблема развития эмоций является актуальной, поскольку она дает нам полное представление об особенностях становления личности ребенка, а не только об общих закономерностях развития психики детей.

Трудности и отклонения от нормального развития воспитанников детских домов отмечаются в эмоциональной сфере, а именно в неуверенности в себе, неадекватной самооценке, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, конфликтность.

Такие нарушения проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, эмоциональном стрессе, повышенной агрессивности.

Все эти аспекты негативно влияют на личностное развитие и социальную адаптацию ребенка.

Поэтому требуется специальный подход к развитию и коррекции эмоций.

Эмоции - это обширный класс процессов внутренней регуляции психической деятельности.

Проблемой эмоций, их природы занимались многие известные ученые, такие как Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев Л.А., П.В. Симонов, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.

А.В.Запорожец отмечал, что полученный в детстве неадекватный эмоциональный опыт влияет на эмоциональное развитие ребенка в будущем, ведет к трудностям во взаимоотношениях с окружающими.

Исследователи уделяют большое внимание не только общей теории эмоционального развития человека, но и проблемам, связанным с эмоциональным неблагополучием, его источниками и причинами в детстве.

Тревожность, и агрессивность являются типичными проявлениями негативных характеристик эмоциональной сферы воспитанников детского дома, интерната, центра временного содержания детей

Данный аспект рассматривает в своих работах З. Фрейд., который ввел эту проблему в контекст науки и создал свой подход к ее решению. Ученый впервые ввел понятие «тревога», которое понимается как эмоциональное

состояние внутреннего беспокойства. По мнению З.Фрейда, тревога является фундаментальной проблемой, без понимания которой невозможно понять эмоциональные и другие психологические нарушения личности. В науке различают понятия «тревога» и «тревожность».

Тревожность рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с предчувствиями грозящей опасности.

В психологии различают тревожность как устойчивую черту (личностная тревожность) и как эмоциональное состояние (ситуативная тревожность).

Одной из проблем психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, является повышенная агрессивность.

Одно из наиболее ранних определений агрессивности было дано еще Аристотелем, как враждебное поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.

Л.И. Божович и В.С.Мухина рассматривали причины агрессивности детей и особенности их проявления.

Для более точного определения особенностей развития личности ребенка, воспитывающегося в условиях детского дома нами, были использованы данные результатов исследований, проведенных М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан и других.

Исследования показывают, что дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье по своему психическому развитию.

На наш взгляд, целесообразно изучать имеющиеся отличия для обоснования дальнейшей коррекционной работы.

Для определения эмоционального развития у детей, воспитывающихся вне семьи, в качестве основным мы считаем возможным использование следующих методик:

Тест тревожности для детей 4-7 лет (Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки);
Рисунок несуществующего животного.

Эти методики позволяют косвенным способом выявить переживания, не всегда осознаваемые ребенком и заметные взгляду педагогов и родителей.

Наше исследование проводилось на базе ГУЧ Социально-реабилитационном центре «Вертикаль» Ярославская область, с.Ширинье.

В эмпирическом исследовании приняли участие 7 детей дошкольного возраста (из них 5 мальчиков, 2 девочки). Возраст детей 5 - 7 лет.

По методике Тест тревожности (Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки) были получены следующие результаты:

Количественный анализ показал, что высоким уровнем тревожности обладают 4 человека(57%), средний уровень тревожности 3 человека(43%).

Качественный анализ методики показывает, что испытуемые, отвечая на вопросы, на подсознательном уровне переносили настроение изображаемого ребенка на себя -6 человек (86%).В ряде случаев дети не могли обосновать свой выбор.

По результатам исследования было выявлено: ситуации «Игнорирование», «Изоляция», «Агрессивность» у всех детей вызывают беспокойство и тревогу.

Можно проследить сходство отрицательных ответов у девочек на ситуации «Выговор», «Игнорирование», «Агрессивность», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»

Все мальчики (71%) считают, что лицо будет печальное в ситуациях: «Игнорирование» и «Изоляция».

Интерпретируя результаты методики "Несуществующее животное" можно выделить общие закономерности в рисунках детей: острые линии, сильный нажим карандашей, большое количество углов, рот с зубами; большие глаза, штриховка рисунка; хвост опущен вниз - все это свидетельствует о повышенном уровне тревожности, защите от окружающих. В рисунках присутствуют агрессивные приспособления - когти. О вербальной агрессии свидетельствуют "огнедышащие" и животные с огромными зубами.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что у испытуемых наблюдается нарушение социального взаимодействия, неуверенность в себе, неспособность выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими. У детей можно заметить беспокойство, повышенную агрессивность, недоверчивость к людям, эмоциональную холодность, уход в себя, повышенную тревожность.

Почебут Л.Г., Шмелева И.А.

Особенности гендерного поведения в разных культурах России

Гендерные исследования становятся особо значимыми в условиях глобальных социальных перемен в России. Исследования этнологов и психологов показывают, что в мультикультурной среде России у представителей многочисленных этнических групп наблюдаются как общие (etic-подход), так и специфические (emic-подход) характеристики, определяющие гендерные различия. В то же время, проблема взаимозависимости гендерного равенства, модернизации и демократизации общественных систем, хотя и присутствует в научном дискурсе, все еще недостаточно представлена в массовом сознании граждан России.

Как в западной, так и в российской психологии, понятия «гендер» и «пол» имеют различное значение. Понятие «пол» в аспекте отнoгенетического развития появилось в российской психологии в начале XX века в работах А.Ф. Лазурского, М.Я. Басова, П.П. Блонского. В середине 60-х гг. исследование «полового диморфизма или дипсихизма» продолжилось в исследованиях Санкт-Петербургской психологической школы Б.Г. Ананьева. В работах Б.Г. Ананьева отмечается, что благодаря успехам эмбриологии, биохимии, генетики стало возможным раскрыть влияние полового диморфизма на нейропсихическое и общесоматическое развитие человека, рассматривать пол как неотъемлемое свойство индивида и

понять, как он связан с генотипической организацией человека, как влияет на его психологические свойства и поведение.

Понятие «гендер» (gender) появилось в российских исследованиях только в конце 90-х годов XX века. В современных российских психологических словарях дается несколько взаимосвязанных понятий, а именно, «пол» (sex) определяется как «комплекс телесных, репродуктивных, поведенческих социальных признаков мужчины или женщины. Пол психологический понимается как характеристика личности и поведения человека с точки зрения маскулинности – феминности. Возникает также понятие «половая идентичность», как переживание и осознание человеком своей половой принадлежности, своих физиологических, психологических и социальных особенностей (маскулинности или феминности). Половая идентичность рассматривается как один из аспектов личностной идентичности. Возникает также понятие гендерная роль (gender role), как поведение, нормативно ожидаемое от индивидов мужского и женского пола. В целом, тенденция различать психологию половых различий и гендерную психологию существует в российской психологии с 90-х годов XX в. и соответствует парадигме западной психологии.

В современной российской науке гендерных исследований явно недостаточно. Чаще всего они носят разрозненный, слабо систематизированный характер, не опирающийся на ясно очерченную методологию. В основном, все исследования опубликованы в виде диссертационных исследований, статей и монографий.

Поскольку гендерные исследования являются междисциплинарными, они имеют отношение к различным предметным областям, таким как социология, философия, лингвистика, психология и т.д. Согласно российской базе научных исследований с 1999 года на русском языке было опубликовано более 14 800 работ, определяемых по ключевому слову «гендер» или «гендерные исследования», из них исследования, отнесенные к предметной области «психология» составляют всего 10 %, немногим более 1480 статей.

Мы считаем, что именно анализ диссертационных исследований показывает современные тенденции в развитии научной области. Выполненный нами выборочный анализ диссертационных исследований с 2000 по 2013 гг. по гендерной проблематике показал, что в анализируемую выборку вошло 59 диссертационных работ. Было обнаружено, что большинство исследований скорее можно отнести к изучению полового диморфизма, чем к собственно гендерным исследованиям. Так 57 % исследований посвящено изучению гендерных характеристик личности в разные возрастные периоды, а именно гендерным особенностям интеллекта и способностей, особенностям поведения и проявления лидерских качеств.

Другие исследования значительно ближе подходят к гендерной проблематике и затрагивают такие аспекты, как гендерная социализация (19%), механизмы гендерной идентичности, психология гендерных отношений и прикладные аспекты гендерной теории. Респондентами собственно гендерных исследований являются взрослые (34 %), подростки и

студенты, в наименьшей степени исследования затрагивают наиболее ранние и поздние этапы онтогенеза.

Анализ рассматриваемых проблем выявил основные исследуемые характеристики, среди которых на первом месте идет проблема гендерной социализации (20 работ); профессиональная самореализация и организационное поведение (18 работ); проблемы семейных взаимоотношений (8 работ); гендерные роли в политике и их обсуждение в средствах массовой информации (7 работ); гендер, культура и агрессия (6 работ). В аспекте культуры более 80 % исследований касались изучения гендерных психологических проявлений в контексте русской культуры. Работы, посвященные кросс-культурным исследованиям (20% от всей выборки), касались сравнительного анализа представителей русского этноса и представителей других этнических групп, в основном проживающими на территории России. Среди них были выделены такие этнические группы, как народы Дагестана, народы Сибири (якуты-саха, хакасы), осетины, коми, татары, а также представители этносов бывших республик СССР – узбеки и литовцы.

Исследования, проведенные в России, основывались на очень разнообразной методологии и охватывали большое разнообразие аспектов гендерно-культурных отношений, что затрудняет их сравнение, поэтому мы провели нарративный мета-анализ.

Выводы: В целом мы можем утверждать, что культура основного российского этноса – русских, исторически относится к традиционной патриархальной культуре, в которой сильны традиционные гендерные стереотипы, по-прежнему, поддерживаемые российскими средствами массовой информации. Анализ показывает, что гендерные стереотипы, репрезентируемые в российских СМИ в настоящий момент, не способствуют установлению гендерного эгалитаризма. Различия наблюдаются и в зависимости от того, проводились ли исследования в двух российских столицах – Москве или Санкт-Петербурге, или в городах центральной России или Сибири. Результаты показали, что молодое поколение российской провинции склонно выбирать доминантно-зависимую модель семьи и только немногим более трети респондентов склоняются к партнерской (эгалитарной) модели. Это свидетельствует о силе традиционных культурных норм.

Несмотря на это, на индивидуально-психологическом и социально-психологическом уровнях наметились значительные изменения в сторону современных моделей гендерных отношений и эгалитаризма. При сравнении гендерных установок и ожиданий людей, принадлежащих к русской культуре или культурам народов Северного Кавказа, их гендерных ролей, семейных отношений, профессиональных взаимодействий, наблюдается переход к современным нормам эгалитаризма. Так, в русской культуре долгосрочные временные ориентации (Long – Versus Short – Term Orientation) людей нацелены на будущее, в противоположность культурам Северного Кавказа с ориентацией на прошлое.

В исследованиях с участием этнических групп из районов Сибири, Северного Кавказа, Поволжья, культура которых относится к категории традиционных, результаты свидетельствовали, что в большинстве случаев гендерные ожидания и особенности поведения женщин и мужчин в семье, на работе совпадали с требованиями традиционных культурных норм. Однако, в некоторых культурах, например, в бурятской культуре, традиционные представления о гендерных ролях оказались размытыми.

Русская культура и культуры Северного Кавказа и Поволжья также значительно отличаются по своим представлениям о маскулинности – феминности. В культурах Кавказа и Поволжья наблюдается резкая дифференциация гендерных ролей: выраженная маскулинность мужчин и феминность женщин. В русской культуре была выявлена противоположная картина: наблюдается определенная маскулинизация женщин и феминизация мужчин, т.е. наблюдается гендерная инверсия.

Интересные данные получены при изучении воспитания маскулинности – феминности в культуре якутов (республика Якутия-Саха). Исследование проводилось в Сибири, где в суровых условиях Севера для выживания этноса необходима четкая гендерная дифференциация социальных ролей и качеств личности. Однако современная цивилизация, облегчающая условия жизни, способствует феминизации мальчиков и маскулинизации девочек в процессе социализации.

В некоторых случаях, например при анализе агрессивного поведения, на первый план выступают именно гендерные различия, при этом культурные различия стираются, практически во всех культурах агрессия воспринимается как зло.

В целом, исследования культуры и гендера на примере мультикультурного разнообразия России имеют большую перспективу развития. Разнообразные культурные группы предоставляют исследователям богатый эмпирический материал и пищу для размышлений.

Туркина И.В.

Особенности восприятия семьи детьми старшего дошкольного возраста

Семья – настоящий университет человеческих отношений, поэтому тема семьи была, есть и будет актуальной для исследователей.

Конечно, ребенок всегда является членом нескольких оказывающих на него влияний коллективов: группа детского сада, класс, кружок, секция и т.д. В детстве мальчики и девочки могут менять многие из этих больших и малых сообществ. Неизменным остается лишь один коллектив – семья.

Исходя из актуальности проблемы, мы провели исследование по данной теме. В связи с этим нами была определена цель исследования: выявить особенности восприятия детьми взаимоотношений с родителями.

Семейные отношения – это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая и мифологические и современные уровни сознания, и индивидуальные и коллективные основания.

В процессе работы нами были рассмотрены различные классификации, связанные с видами, типами, функциями семьи. Но подробнее хотелось бы разобрать вопрос детско-родительских отношений, а именно стилей семейного воспитания. На сегодняшний день, в литературе, существуют разные подходы в описании стилей. Наиболее полная классификация представлена Г. Крайгом. Он выделяет 4 типа воспитания:

Авторитетный (теплые отношения, высокий уровень контроля).

Авторитарный (холодные отношения, высокий уровень контроля).

Либеральный (теплые отношения, низкий уровень контроля).

Индифферентный (холодные отношения, низкий уровень контроля).

Исследованием детско-родительских отношений в отечественной психологии занимались ученые Божович Л.И., Выготский Л.С., Костенко М. А., Лунякова Л.Г., Дубровина И.В., Лисина М.И., Леонтьев А.Н., Мухина В.С., Хоментаскас Г.Т., Эльконин Д.Б и многие другие.

Исследования А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Таким образом, можно со всей определенностью утверждать, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье.

В нашем исследовании мы изучаем взаимосвязи указанных параметров семейных отношений и восприятие детьми семьи. Но, кроме того, мы высказываем предположение о специфике восприятия семьи мальчиками и девочками.

Исследование проводилось на базе МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 222 «ВЕСНЯНКА» города Ярославля в старшей и подготовительной группах. В исследовании приняло участие 29 детей (15 мальчиков и 14 девочек) в возрасте от 5 до 7 лет. А также родители детей старшего дошкольного возраста – 22 человека.

В первую очередь, нами была проведена диагностическая методика «Рисунок семьи» (Л. Кормана), которая позволила определить переживания и восприятие ребенком своего места в семье, отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам. Рассмотрим результаты, полученные в ходе проведения данной методики более подробно.

На основании выделенных нами параметров (состав семьи, количество деталей, отдаленность одних членов от других и др.) были выявлены уровни влияния семейных отношений на ребёнка.

Высокий уровень детско-родительских отношений демонстрируют рисунки, где присутствуют все члены семьи, в центре рисунка – сам ребёнок в окружении родителей; изображает себя и родителей нарядными, тщательно прорисовывает каждую линию, на лицах взрослых и ребёнка – улыбка, прослеживается спокойствие в позах, движениях.

Средний уровень детско-родительских отношений: отсутствие кого-либо из членов семьи, наличие беспокойства, ребёнок рисует себя грустным, вдали

от родителей, наличие враждебности по отношению к взрослым через штриховку деталей, отсутствие некоторых частей тела (рук, рта).

Низкий уровень детско-родительских отношений: наличие одного из родителей с предметом, угрожающим для ребёнка (ремень), запуганное выражение лица ребёнка, ощущение эмоционального напряжения через использование в рисунке тёмных красок.

В качестве примера разберем несколько рисунков. Арсений С. (7 лет) изображает всех членов семьи. Они нарисованы на середине листа, в одну линию, рядом с домом. Держатся за руки, улыбаются. Одежда и лица хорошо прорисованы, линии плавные и аккуратные, цвета гармоничные, спокойные. Этот рисунок говорит о высоком уровне детско-родительских отношений и благоприятной, комфортной обстановке в семье.

Стоит отметить, что большинство рисунков, говорит о среднем уровне детско-родительских отношений. На некоторых рисунках отсутствует кто-либо из близких членов семьи, а иногда и сам ребенок. На нескольких рисунках один из членов семьи отдален от всех остальных или просто непропорционален. К примеру, Алина К. нарисовала маму в центре листа, довольно больших размеров, аккуратно и четко всё прорисовав. Себя нарисовала рядом, но вот папу и брата не обозначила вовсе, объяснив это тем, что они не уместились.

Такие рисунки говорят о том, что ребенок не всегда чувствует себя комфортно, хотя и острых каких-либо проблем не наблюдается.

Низкий уровень среди обследуемых детей выявлен не был. Возможно, это связано с тем, что испытуемые проживают в благополучных семьях.

Вместе с тем, нами были выделены 3 критерия, по которым можно судить о взаимоотношениях детей и их родителей:

- 1) Авторитет родителей в семье
- 2) Доверительные отношения (с кем более близок ребенок)
- 3) Объект подражания ребенка.

Исходя из результатов анализа рисунков детей и их ответов на вопросы и ситуации, можно сделать вывод о том, что, как и девочки, так и мальчики доверяют и подражают, в основном, мамам. Разница лишь в процентном соотношении. Если девочки в наибольшей степени подражают матерям – 93%, то у мальчиков только 73%. Но, если рассматривать, критерий авторитета, то там ситуация несколько иная. 57% девочек выделяют мам в качестве авторитета, а мальчиков – 67%. Мы предполагаем, что это может быть связано с выборкой детей: во-первых, трое мальчиков воспитываются в неполных семьях; во-вторых, занятость отцов, как правило, выше, чем у матерей. Доверительные отношения же у мальчиков и девочек тоже к маме и процентное соотношение здесь равное – 80%.

Как отмечалось ранее, в исследовании принимали участие и родители детей старшего дошкольного возраста. В качестве методики мы использовали тест родительского отношения (А.Я.Варга, В.В.Столин).

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической

точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики.

Все вопросы относятся к какой-либо из 5-ти характеристик родительского отношения (5-ти шкал). Шкалы: Принятие/Отвержение, Кооперация, Симбиоз, Контроль, Отношение к неудачам ребенка.

Рассмотрим результаты теста отдельно для каждой шкалы.

По шкале «Принятие / отвержение ребенка» мы получили следующие данные.

Низкий уровень – 14%; Средний уровень – 86%; Высокий – 0%. Как мы видим, преобладает средний уровень. Это говорит о том, что большинство родителей любят, уважают своих детей и принимают их такими, какие они есть. Но не всегда, в силу каких-то обстоятельств, родители понимают ребенка или считаются с ним.

По шкале «Кооперация» результаты следующие.

Низкий – 0%; Средний – 50%; Высокий – 50%

Итак, можно сделать вывод, что высокие баллы по шкале являются признаком того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных.

Наиболее разносторонние результаты получились по шкале «Симбиоз». У 59% опрошенных средний уровень симбиотических отношений. Это говорит, о том, что родители удовлетворяют основные разумные потребности ребенка, ограждают его от неприятностей, но при этом дают ему действовать самостоятельно. Но 27% имеют низкий уровень, а 14% - высокий. Обе эти характеристики не являются оптимальными. Низкие баллы являются признаком того, что взрослый устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем. А высокие баллы, напротив, говорят о том, что данный взрослый человек не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком.

Шкала «Контроль». Данные по этой шкале тоже довольно различны.

Низкий – 23%; Средний – 63%; Высокий – 14%

Высокие баллы по шкале говорят о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Низкие баллы по шкале, напротив, свидетельствуют о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствует. Таким образом, на основе данных результатов, можно сказать, что 37% опрошенных не могут обозначить верные границы по контролю над поведением ребенка.

Шкала «Отношение к неудачам ребенка». По данной шкале результаты следующие: Низкий – 86%; Средний – 14%; Высокий – 0%. Отрицательные ответы на такие утверждения как «Мой ребенок, как губка, впитывает в себя

все самое плохое», «К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное» означают, что все взрослые считают неудачи своих детей случайными и верят в него.

Нами также был составлен опросник для воспитателей, чтобы посмотреть на детско-родительские отношения со стороны педагога. Опросник состоит из 15 вопросов, по 3 вопроса из каждой шкалы. Мнения педагогов и родителей сошлись по следующим вопросам «Интересуются ли родители жизнью своих детей?», «Тщательно ли родители следят за здоровьем детей?» и многих других. Ссылаясь на эти данные, можно сказать, что родители отвечали искренно на утверждения теста-опросника.

В заключение, стоит сказать, что большинство родителей любят и уважают своих детей, проявляют искренний интерес к их деятельности и чувствам, удовлетворяют основные разумные потребности своего ребенка, контролируют ребенка в разумных пределах и с пониманием относятся к ошибкам детей.

Федотова О.В.

Психологические особенности многодетных семей

Проблема психологических особенностей многодетных семей очень актуальна в настоящее время, так как многодетная семья – это своеобразие внутрисемейных отношений и наличие психологических особенностей ее членов. Важно отметить, что на сегодняшний день мы видим явно выраженное снижение доли многодетных семей в населении России, но заинтересованность особенностями данного вида социальной ячейки общества, я считаю, должна только повышаться, так как встает важный демографический вопрос в нашей стране. И не стоит забывать о народной мудрости: «Один сын — не сын, два сына — полсына, три сына — сын!».

Изучая особенности многодетных семей конкретно в России очень важно, с чего мы и начали, изучить законы Российской Федерации, касающиеся многодетных семей: Закон «О социальной поддержке семей с детьми в городе Москве», «Конвенция о правах ребенка», Федеральный закон "О государственной поддержке многодетных семей» и др. Исходя из их содержания, можно сделать выводы об отношении государства к этой малой ячейке общества. Далее, можно уже охарактеризовать психологические особенности многодетных семей.

В настоящее время специалистами различных сфер (психологами, педагогами, работниками социальных служб и др.) внесен большой вклад в исследование многодетных семей. Хотелось бы сделать краткий обзор авторских исследований:

А.Б. Синельников (автор оригинальной методики определения потенциала брачности и степени его реализации), А.И. Антонов (один из основателей Всемирного конгресса семей (1995)), Т.А. Бодрова (заместитель председателя псковского областного отделения Общероссийского общественного благотворительного фонда «Российский Детский фонд»)

изучали положение многодетных семей в обществе и исследовали психологические особенности подростков из многодетных семей.

А.И. Антонов и В. М. Медков (один из авторов примерных программ по демографии для студентов, обучающихся по специальностям "социология" и "социальная антропология") занимались исследованиями социальных проблем многодетной семьи.

Т.А. Бодрова, Н.А. Рыбакова (специалист по философии антропологии и геронтологии) вели социальную работу с многодетной семьей.

О.А. Карабанова является автором около семидесяти научных работ по проблемам развития личности в детском и подростковом возрасте, развития Я-концепции и самосознания, морального развития, психологии семейных отношений, диагностики и коррекции детско-родительских отношений, возрастно-психологического консультирования, коррекции психического развития ребенка.

Г.И. Осадчая (доктор социологических наук, профессор), Н.Н. Зырянова занимались исследованиями проблемы оказания социальной помощи многодетным семьям.

Л.И. Савинов (доктор социологических наук, профессор) определил ценности супружества родителей многодетных семей.

В учебном пособии А. Ю. Федотова «Психология семейных отношений» изложены основные характеристики семьи и семейных отношений; представлены структура и функции семьи как малой социальной группы, основные формы семьи, семейное поведение, жизненный цикл семьи, особенности психологии российских семей. Автор занимался особенностями именно российских семей на разных исторических этапах, где нетрудно уследить снижение доли многодетных семей в населении нашей страны.

И.О. Шевченко, П.В. Шевченко являются авторами статьи «Большая семья – какая она?», которая посвящена анализу состояния семьи с тремя и более детьми. Авторы рассматривают как проблемы уровня жизни такой семьи, так и ценностно-мотивационную сферу: мотивы рождения детей, цели и ориентации в воспитании, надежды и тревоги, радости и опасения. Также, затрагиваются отношения с «внешней средой», то есть общение с родными, друзьями, знакомыми, государственными органами. Помимо этого, И.О. Шевченко, П.В. Шевченко предлагают информационную поддержку таким семьям. Другими словами, авторы занимались рассмотрением проблемы современной большой семьи – ее месту в социальном окружении в современной России, а также восприятию положения семьи в социуме членами семьи.

И.Ф. Юдина указала на ряд проблем, характерных для многодетной семьи. Это такие проблемы, как:

1. Материально-бытовые проблемы;
2. Проблема трудоустройства родителей;
3. Жилищная проблема;
4. Психолого-педагогические проблемы;
5. Медицинские проблемы.

Мы, в рамках исследования планируем дать психологическую характеристику современного положения многодетной семьи в социуме, основываясь на проблемы, выявленные И.Ф. Юдиной, так как, исходя из них, могут образовываться и другие проблемы. Например, из проблемы, носящей социальный характер, могут выделиться уже психологические проблемы внутри семьи, а затем и отдельно у каждого члена такой ячейки общества вне её.

Важно отметить, что многодетные семьи различны. Различают три категории многодетных семей:

1). Сознательная многодетность. В семьях, где крепкие семейные или религиозно-национальные традиции.

2). Рождение общего ребенка при повторном браке отца или матери при наличии других детей. Эта категория многодетной семьи имеет зачатки «неполной» в воспитании детей.

3). Неблагополучные многодетные семьи. Чаще всего отмечаются у родителей, ведущих асоциальный образ жизни: алкоголики, безработные, психически неполноценные, где дети часто являются средством для получения материальной и натуральной помощи. В таких семьях родители имеют более низкий образовательный уровень и социальный статус.

Особый акцент в нашей работе будет сделан конкретно на детей, воспитывающихся в многодетных семьях: выявление и пути решения проблем, влияющих на становление ребенка как личности, а именно:

- проблемы, связанные с коммуникацией;
- проблемы нехватки внимания таким детям, которое в дальнейшем может повлиять на их здоровье (как физическое, так и психологическое).

Также, очень важно обратить внимание на стили воспитания в многодетных семьях, ведь это тоже играет большую роль в становлении личности ребенка. Различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание. При установлении стиля воспитания в семье, легче определить необходимые виды возможной психологической помощи ребенку, воспитывающемуся в многодетной семье.

Но начать свою работу по выявлению психологической помощи детям в многодетных семьях, стоит с определения «нормальная семейная атмосфера». С.В. Ковалёв определяет нормальную семейную атмосферу из четырёх составляющих:

1. Осознание родителями своего долга и чувства ответственности за воспитание детей;
2. Организация жизни и быта семьи, в основе которой лежит равенство всех членов;
3. Разумная организация отдыха;
4. Взаимная принципиальная требовательность, доброжелательный тон в обращении, задушевность, любовь и жизнерадостность в семье.

Для определения жизненных ценностей мы планируем провести исследования по методике «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной. Также, в своей работе мы предполагаем использовать Тест

тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен (Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей). Мы выбрали этот тест по причине того, что он достаточно многогранен: в нём выявляется отношение к своим обязанностям, отношение к сёстрам и братьям и др. И для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой, мы используем методику «Лесенка».

Таким образом, по итогу выполненной работы, мы предполагаем определить конкретные виды возможной психологической помощи многодетным семьям, как в общем, так и в индивидуальном порядке, основываясь на особенностях каждой семьи. Но для этого нам необходимо выявить проблемы, связанные с помощью (принятием семьями этой помощи).

Раздел 4

ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Асланова Г.Г.

Психологические особенности приписывание компетентности рекламным персонажам

При изучении психологических особенностей приписывания компетентности рекламным персонажам, используется понятие атрибуции (Андреева Г.М., Гулевич, Келли) и понятие компетентности (Соколова А.С., Базаров Т.Ю., Жуков Ю.М.).

Понятие «компетентность» является сравнительно новым в отечественной психологии. Вопрос о содержании понятия «компетентность» является открытым. Есть широкий диапазон его определений, и их делят на две группы - данные в широком и узком смысле. В узком смысле «компетентность» определяют как знания, умения, навыки, необходимые для успешного выполнения деятельности. В широком смысле учитываются не только умения, навыки и знания, а также ряд других факторов, как, уровень успешности взаимодействия с социальной средой, способности и характер личности, профессиональная мотивация и т.д.

Целью нашего исследования является, рассмотреть понятие компетентность с социальной точки, а именно, через приписывание. То есть, выявить какие параметры человек приписывает другому человеку, исходя из, которых он и начинает доверять ему.

Для выявления психологической особенности приписывания компетентности рекламным персонажам, нами была разработана анкета. Для создания анкеты были отобраны фотографии неизвестных женщин, в возрасте от 30- до 40 лет, выбранных совершенно случайно. Они не должны

иметь атрибутов какой-либо профессии, но лица на фотографиях должны быть максимально разными. Это наиболее типичный образ человека, который, не будучи профессионалом, может казаться компетентным, например, в вопросах отношений с людьми, питания и здоровья, управления домашними финансами. В инструкции, испытуемым будет предъявляться информация, о том, что эти женщины работают по следующим профессиям: диетолог, психолог и экономист.

Второй частью анкеты, являлось завершение незаконченных предложений. С помощью методики «незаконченные предложения», испытуемые давали внешние и внутренние характеристики людей, которым бы они доверились в вопросах диетологии, психологии и экономики.

Выборку составили 91 человек, в возрасте от 19-до 25 лет, мужского и женского рода.

В ходе исследования, для обработки незаконченных предложений, мы использовали метод контент-анализ. Это формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и ее статистической обработке.

В соответствии с кодировальной матрицей кодировались ответы испытуемых по методике «незаконченные предложения». Сегментами текста выступали слова или словосочетания, обозначающие какую-либо характеристику, несущую смысловую нагрузку.

Кодировальная матрица была составлена нами на основе анализа массива данных. Матрица включает в себя основные категории, выделенные нами, в соответствии с наиболее часто встречающимися характеристиками.

В результате были выделены следующие категории и подкатегории: А- Пол- А1 Мужской, А2 Женский; Б-Рост- Б1 Высокий, Б2 Средний, Б3 Низкий; В-Возраст- В1 Молодой, В2 Средних лет, В3 Пожилой, Г-Одежда- Г1 Классический стиль, Г2 Спортивный Стиль, Г3 Белый халат, Г4 Модный/Стильный, Г5 Другое; Д-Аксессуары, Д1 Очки, Д2 Другое; Е- Волосы, Е1 Прическа, Е2 Цвет, Е3 Длина волос, Е4 другое; Ж Телосложение, Ж1 Стройный, Ж2 Полный, Ж3 Средний, Ж4 другое; З Лицо, З1 Здоровая кожа, З2 Выражение лица, З3 другое; И Черты характера, И1 Открытость опыту, И2 Доброжелательность, И3 Эмоц. Стабильность, И4 Развитое мышление, И5 Веселость/жизнерадостность, И6 Строгость/серьезность, И7 другое; К Доверие; Л Привлекательная внешность, Л1 Красота, Л2 Ухоженность/аккуратность; М другое.

Для проверки надежности нашей кодировальной матрицы, мы выделили треть данных, которые кодировались тремя экспертами, после чего результаты кодировки сравнивались между собой. Нами использовались метод корреляции Спирмена и метод проверки надежности Альфа-Кронбаха. Коэффициент корреляции кодировальных матриц экспертов получились статистически значимыми : $R_1 = 0,813$; $R_2 = 0,950^{**}$, $R_3 = 0,793^{**}$. Результаты кодировки всех экспертов имеют высокий уровень корреляции при уровне значимости ($\text{sig} < 0,01$).

Показатель Альфа-Кронбаха также высокий (0.969). При удалении одного из экспертов показатель Альфа-Кронбаха остается высоким, а при удалении Эксперта3 этот показатель даже увеличивается. Наиболее надежным из трех экспертов мы считаем эксперта 2, так как его результаты кодировки лучше коррелируют с результатами кодировки двух других, а также при удалении результатов его кодировки, Альфа-Кронбаха уменьшится больше, чем при удалении результатов двух других экспертов. В результате, для дальнейшего анализа данных мы будем использовать результаты кодировки Эксперта 2.

В результате, мы имеем 434 закодированные характеристики, относящиеся к 3м группам: диетолог-139, экономист-155 и психолог-140 характеристик. Эти характеристики, мы поделили на категории и подкатегории, согласно нашей кодировальной матрице с учетом трех профессий.

Далее, проведя частотный анализ кодировальной матрицы, мы выявили следующие закономерности по следующим профессиям: 1) экономист-категории «привлекательная внешность» и «одежда» упоминалась чаще всего при доверительном отношении к данной профессии; диетолог-категории «телосложения» и «лицо» упоминалась чаще всего при доверительном отношении к данной профессии; психолог- категория «доверие», проявляющая себя через описания черт характера, чаще всего упоминалась при доверительном отношении к данной профессии. Полученные результаты были статистически значимые.

Таким образом, полученные результаты дают нам основание сделать вывод о том, что различаются категории которые выделяются при приписывании компетентности определенным профессиям.

Бабаева Ю.Д., Судьярова А.В.

Стратегии совладания с творческими кризисами у специалистов в сфере искусства

Актуальность проблем изучения творчества обусловлена той заметной ролью, которую оно играет в жизни общества, в развитии науки, техники, производства, образования, искусства и других важнейших областей человеческой деятельности. Интерес к творчеству усиливается и в связи с развитием новых информационных технологий. Представителям творческих профессий эти технологии позволяют повысить продуктивность их работы, а для тех, чье творчество является скорее увлечением, сетевое пространство предоставляет новые возможности для самореализации и ознакомления широкого круга людей с продуктами своей творческой деятельности. Однако процесс творчества (как профессионального, так и любительского) не всегда протекает гладко. Нередко он связан с возникновением так называемых «творческих кризисов», которые, как и другие кризисы, могут либо стать фактором роста, либо способствовать возникновению различных деструктивных явлений (Бабаева, Кононенко, 2004; Бабаева, Варваричева,

Кононенко, 2011, Бахтизина, 2007 и др.). Все это свидетельствует об актуальности изучения творческих кризисов, а также поиска эффективных путей их преодоления, с учетом специфики деятельности и индивидуальных особенностей человека. Вместе с тем, несмотря на актуальность, эта проблема все еще остается недостаточно изученной, хотя в психологии активно исследуются другие виды кризисов (возрастные, духовные, профессиональные и т.п.).

Процесс творчества имеет сложное строение. Ряд исследователей выделяют в нем два основных этапа: рождение творческого замысла и его реализацию. Так, А. Маслоу (1997) дифференцирует «первичную» и «вторичную креативность». Первичная креативность, связанная преимущественно с бессознательными процессами, позволяет человеку эстетически воспринимать и созерцать окружающий мир, интуитивно постигать его. Этот сложный процесс связан с переживанием особого состояния - вдохновения, благодаря которому и рождается творческий замысел. Вторичная креативность нацелена на получение конкретного творческого продукта с помощью мастерства, профессионализма и практических навыков. Она основана главным образом на рассудочной деятельности, на активном воздействии на окружающую реальность и подчиняется рациональным правилам и прагматическим целям. А. Маслоу подчеркивает важность искусства как способа развития первичного творчества, которое помогает человеку обрести целостность в условиях чрезмерно рационального и прагматичного западного мира. Он отмечает также, что для гармонично функционирующей личности характерно сочетание первичной и вторичной креативности, что означает наличие способности «сплавлять и синтезировать» свои первичные и вторичные процессы, свое бессознательное и сознательное, свое глубинное и сознающее «Я» (Маслоу, 1997).

В рамках этого подхода целесообразно дифференцировать два вида кризисов: кризисы вдохновения и кризисы воплощения. Кризис вдохновения наступает, когда человек либо ощущает утрату вдохновения, либо чувствует резкое снижение его уровня. Кризис воплощения возникает в ситуации, когда человек, имеющий некий творческий замысел, не может его полноценно реализовать в процессе создания творческого продукта. Или же он испытывает мучительные переживания в связи с рассогласованием своего исходного творческого замысла (возникшего под влиянием вдохновения) и результатами многочисленных попыток его воплощения.

Феноменология, связанная с этими переживаниями, часто описывается выражениями «муки творчества», «муки слова» и т.д. Отмеченные два вида кризисов не противопоставляются друг другу, а рассматриваются как две стороны единого творческого кризиса. Его суть состоит в нарушении баланса между первичной и вторичной креативностью (бессознательным и сознанием; созерцательностью и внешней активностью; эстетическим и логическим подходом к познанию мира; вдохновением и уровнем развития операционально-технической стороны творческой деятельности). Различия

между кризисами вдохновения и воплощения позволяют предположить, что стратегии и особенности совладания с ними могут также различаться.

Цель исследования: изучение особенностей стратегий совладания с творческими кризисами у специалистов в сфере искусства.

Гипотеза: успешность и специфика стратегий совладания с творческими кризисами зависит от вида кризиса и личностных особенностей переживающего это состояние человека.

Выборка: 47 респондентов (20 мужчин и 27 женщин; в возрасте от 25 до 43 лет). Профессиональная деятельность всех испытуемых непосредственно связана с искусством (поэты, художники, дизайнеры, музыканты).

Методики: 1) полуструктурированное интервью, разработанное нами для изучения творческих кризисов, и анкета, составленная нами для оценки успешности их преодоления; 2) опросник копинг-стратегий COPE (в адаптации Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой); 3) модифицированный нами вариант методики Холмса и Раге, предназначенной для оценки стрессоустойчивости и социальной адаптации; 4) методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; 5) методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, и А.М. Эткинда).

Основные результаты. В качестве источников возникновения творческих кризисов 65% респондентов назвали внешние причины (непонимание окружающих, трудности взаимодействия с людьми, недостаток материальных средств и необходимой поддержки и др.). 38% указали на наличие внутренних причин (недостаток способностей, тех или иных личностных качеств, необходимых, по мнению респондента, для успешного творчества и т.п.). Некоторые участники исследования называли как внешние, так и внутренние причины творческих кризисов. 21% опрошенных воспринимают причины творческих кризисов как принципиально непознаваемые.

При описании эмоциональных переживаний, сопровождающих творческий кризис, в ответах респондентов преобладали в основном негативные эмоции: печаль (65%), страх (28%), гнев (12%). Например, вспышки гнева могли проявляться в бурных реакциях на любую внешнюю помеху, в уничтожении уже выполненной работы (текстов, рисунков и т.п.). На возможность возникновения позитивных эмоций в период творческого кризиса указали лишь 9% респондентов. Некоторые из них объяснили эту, на первый взгляд, неожиданную эмоциональную реакцию на кризис тем, что он, прерывая напряженную творческую работу, дает им передышку, не позволяя «сорваться в пропасть отчаяния». Один респондент объяснил свои позитивные эмоции «предчувствием и ожиданием» нового этапа в творчестве. Однако полученные результаты свидетельствуют о том, что в основном представители сферы искусства описывают творческие кризисы как печальные периоды, а также воспринимают их со страхом и тревогой (будь то кризисы вдохновения или воплощения).

Вместе с тем многие респонденты указывали не только на негативные, но и на позитивные функции творческих кризисов. На основе полученных ранее данных была разработана классификация этих функций. В нее вошли сигнальная, диагностическая, развивающая (стимулирующая), охранная и творческая функции (Бабаева, Варваричева, Кононенко, 2011). Анализ материалов полуструктурированного интервью со специалистами в сфере искусства подтвердил эти результаты и адекватность предложенной классификации. Часть респондентов отмечали в своих ответах сразу несколько функций. 54% воспринимают творческий кризис как стимул к развитию и к переходу на новый этап творчества (развивающая функция). Для 43% — это сигнал о неблагополучии, об опасности «изменить своему предназначению» (сигнальная функция). 25% рассматривают творческий кризис как период поиска новых идей и средств реализации творческих замыслов (творческая функция). По мнению 22% респондентов, кризисная ситуация позволяет оценить свои личные качества, необходимые для ее преодоления и проверить свою жизнестойкость (диагностическая функция). Для 16% творческий кризис — это весьма тяжелое, но в конечном счете полезное «выпадение из творческого процесса», передышка, позволяющая собраться с силами перед новым рывком (охранная функция). Таким образом, чаще всего респонденты отмечают развивающую и сигнальную функции творческого кризиса. Кризисная ситуация, по их мнению, может способствовать преобразованию ценностей, мотивов, смысловых образований, целей, критериев оценки продуктов творчества, возникновению новых замыслов и решений.

Согласно полученным данным, в ответах респондентов весьма отчетливо дифференцируются кризисы вдохновения и кризисы воплощения. При этом среди опрошенных специалистов в сфере искусства оказалось больше тех, кто чаще переживал кризисы вдохновения. Именно эти кризисные ситуации по субъективным оценкам респондентов являются наиболее стрессогенными и трудно преодолимыми (в сравнении с кризисами воплощения и трудными житейскими ситуациями), но эти различия не достигают уровня статистической значимости. Субъективные оценки успешности преодоления кризисов воплощения оказались выше, чем аналогичные оценки, относящиеся к кризисам вдохновения.

При сравнении копинг-стратегий, используемых респондентами при совладании с повседневными жизненными ситуациями и с кризисами воплощения, статистически достоверных различий не обнаружено. Для совладания с кризисами вдохновения характерно снижение значимости стратегии «Использование инструментальной социальной поддержки» и активных копинг-стратегий. При этом отмечается увеличение значимости стратегии «Принятие ситуации и адаптация к ней». Между показателями уровня успешности преодоления творческих кризисов и выраженностью копинг-стратегии «Позитивное переформулирование и личностный рост» обнаружена значимая положительная корреляция ($p \leq 0,05$) (коэффициент корреляции Спирмена $r = 0,42$ и $r = 0,34$ соответственно для кризиса

вдохновения и кризиса воплощения). Между показателями уровня успешности преодоления творческого кризиса и выраженностью копинг-стратегии «Активное совладание» обнаружена значимая отрицательная корреляция ($r = -0,32$; $p \leq 0,05$) для кризиса вдохновения и значимая положительная корреляция ($r = 0,39$; $p \leq 0,05$) для кризиса воплощения.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между показателями уровня успешности преодоления творческого кризиса и выраженностью показателей интернальности оказался отрицательным для кризиса вдохновения ($r = -0,42$; $p \leq 0,05$) и, напротив, положительным для кризиса воплощения ($r = 0,42$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают предположение о том, что успешность стратегий совладания с творческим кризисом зависит как от вида кризиса, так и от личностных особенностей специалистов в сфере искусства. Согласно результатам корреляционного анализа, субъективная оценка успешности преодоления кризиса воплощения у людей, профессионально занимающихся творческой деятельностью, тем выше, чем в большей степени они используют активное совладание и планирование. В то же время успешному преодолению кризисов вдохновения помогает использование стратегий, связанных с принятием ситуации. Эти результаты подтвердили гипотезу о принципиально различных стратегиях совладания с творческими кризисами вдохновения и воплощения.

Анализ влияния личностных особенностей на успешность преодоления творческих кризисов показал, что преодолению кризисов воплощения помогает вера в себя, в свои силы и способности. Однако, высокая интернальность, помогая преодолеть кризис воплощения, может помешать справиться с кризисом вдохновения. Согласно нашим данным, успешное совладание с кризисом вдохновения оказывается в большей степени связано с экстернальным локусом контроля. Например, многие респонденты отмечали что, переживая кризис вдохновения, они старались «отдаться на волю судьбы», «ожидали счастливого стечения обстоятельств» и т.п.

Изучение природы и механизмов протекания творческих кризисов позволяет значительно углубить наши знания о творческой деятельности, причем не только о ее позитивных, но и о ее негативных аспектах. Анализ детерминант творческой деятельности, различных способов совладания с творческими кризисами и их связи с личностными особенностями субъекта дает возможность создать необходимую методическую базу для оказания помощи и поддержки творческим людям, которые находятся в этом тяжелом состоянии.

Баранова А.Г., Тесля С.Н.

Ландшафтные перспективы применения дазайн-анализа

Обращение к пространству города, привычное для социологических исследований, изучающих воздействие городских объектов на горожан (К.

Линч, Г. Дебор), в должной мере еще не вошло в поле научной рефлексии в консультативной психологии. Между тем, введение понятия «ландшафт» в контекст поиска психологом-практиком «понятных взаимосвязей» (К. Ясперс), необходимых для терапевтического воздействия, обещает обернуться еще одной эффективной формой работы с клиентом, в том числе, консультативной. Это актуально для расширения диапазона профессиональной деятельности психологов-практиков в городах особого рода – расположенных в экологически чистых географических условиях, с большими массивами зелени и имеющих традиционную направленность на рекреацию граждан в санаторно-курортных учреждениях, в форме туристических туров и путевок, экскурсионных путешествий и частного отдыха. Таким городом является и Сочи, с уникальными климатическими данными и еще не актуализированным в консультативной работе особым психологическим климатом, тесно связанным не просто с самочувствием жителей и гостей курорта, но и с их отношением к миру (О.Ф. Больнов).

Мы предположили, что эта масштабность и значение взаимодействия человека (далее – «клиента») и городской среды курорта переживаются людьми в экзистенциальном ключе и оказывают «холистический эффект», подобный шоковому переживанию, «сразу и целиком» вырывая человека из привычных границ самовосприятия, «размыкая» и «расширяя» его до осознания ценности смысла существования и давая, тем самым, пережить событие перехода к идеальной форме (Б.Д. Эльконин), кардинально изменяющее их психологическое состояние (В. Шмид). Т.о., «ландшафтная» направленность организации консультативной работы экзистенциально-гуманистического терапевта, на наш взгляд, выводит не только на энергосберегающие модели восстановления адаптационных паттернов поведения, но имеет потенциал включения в каждом индивидууме, находящемся здесь-и-сейчас, экзистенциального опыта бытия-в-мире, не деструктивного по своей природе. Немаловажным фактором включения продуктивного переживания себя в ситуации «здесь-и-сейчас» оказывается объективное временное ограничение, связанное – для гостей курорта особенно – с краткосрочностью отпусков, сроков пребывания в санаториях и турбазах, командировках и других мероприятиях, на которые центрируется город.

Цель исследования: Определение комплекса профессиональных задач психолога-консультанта в организации дазайн-терапии в контексте определенного понимания значения ландшафта. **Объект:** технологии организации индивидуального консультирования в экзистенциально-гуманистической терапии. **Предмет исследования:** планирование организационного этапа консультативной работы и проведение индивидуального психологического консультирования в рамках дазайн-анализа (на примере ландшафтно-ориентированной терапии).

Гипотеза: Гармонизация переживания человеком жизненной ситуации имеет взаимосвязь с ландшафтным фактором. При этом в отличие от психолого-социологического подхода, изучающего воздействие уже

структурированного на объекты городского пространства на различные категории граждан (К. Линч), мы иначе трактуем значение «ландшафта». Ландшафт понимается как способность человека проектировать свои переживания в образы и символические фигуры, преобразая этим усилием рельеф местности в ритмический рисунок, соответствующий настроению и желанию быть-в-мире. При этом происходит само-коррекция до этого деструктивно переживаемого экзистенциального опыта. Критерием ландшафтного творчества в этом контексте выступает центрация взгляда на, своего рода, аналогах «фокуса» и «центра», как они описаны К. Линчем, однако, с той разницей, что в анализе восприятия «центров» Бостона респонденты видели уже готовый объект и как-то реагировали на него, а в нашем случае, мы придаем определяющее значение инициативе самого клиента в порождении «фокуса-центра» взгляда, благодаря которому здесь-и-сейчас конструируется самим клиентом желаемое для него и несущее символическое значение, но виртуально реальное, «место» - «единица» ландшафта.

Символический план ландшафта разворачивается как смысловая интенция человека, становясь идеальным образом его самого как целого. Пространство города мы и рассматриваем как ландшафтную категорию, имеющую значение *осознаваемого* продолжения тела человека, с которым он встречается, преодолевая свой физический предел благодаря собственному символотворчеству фигур ландшафта.

Это означает, что установление комфортного места встречи для проведения психологической консультации может оказать терапевтический эффект, связанный с осознанной готовностью клиента переживать свою проблемную ситуацию именно в гармонизирующем экзистенциальном ключе, что, в частности, может проявиться в снижении показателей ситуативной тревожности уже на организационном этапе психотерапевтической работы. Снижение ситуативной тревожности является, в этом случае, фактором, повышающим степень доверия клиента по отношению к психологу-терапевту, способствует более эффективному проявлению профессиональных компетенций психолога и достижению положительных результатов последующих терапевтических бесед в условиях краткосрочного отдыха в городе-курорте, является энерго- и ресурсосберегающим фактором терапевтического взаимодействия и для клиента, и для психолога-практика.

Организационный этап психологического консультирования был направлен на решение следующих задач:

- исследовать содержание и направленность индивидуального консультирования в рамках экзистенциально-гуманистической психотерапии;

- изучить основные понятия и терапевтические задачи даэин-анализа: «экзистенциальный опыт», «отношение к миру», «ситуация», структура терапевтической беседы (ТБ), этапы проведения ТБ.

- провести диагностику личностных показателей экзистенциально переживаемой жизненной ситуации (Спилбергер-Ханин) и составить психологический профиль клиента (16-ти факторный опросник Кеттелла, форма С (выборочно 9 шкал);

- определить «единицу» ландшафта, как единицу взгляда на экзистенциальные аспекты жизненной ситуации клиента;

- определить критерии места встречи консультанта с клиентом в пространстве города и проведения терапевтической беседы (моделирование).

Стадия 1: исследование было направлено на формирование выборки в период прохождения преддипломной практики. Стратегия консультанта – «Я – Наблюдатель». Задача: определить «запрос» клиента. С этой целью, при супервизорстве профессионала-психолога, с добровольного информированного согласия клиентов, проведены вышеперечисленные методики (первая встреча). Обработка данных позволила выделить из семи опрошенных одного клиента с высокими показателями тревоги по методике Спилбергера и по шкалам Кеттелла (аналог «запроса»). Посчитав возможным считать эти показатели индикаторами, указывающими на перспективу сложных экзистенциальных переживаний, сконцентрировали внимание на этом клиенте, имея в виду, в том числе, и его невербальные особенности поведения и речевой коммуникации.

Стадия 2: клиенту предложили домашнее задание - сфотографировать место/места, которые ему не просто нравятся, но которые он считает комфортными, безопасными, приятными для себя, где ему спокойно, где он может расслабиться, где могут раскрыться чувства и положительные эмоции (вторая встреча). Выполнение задания предполагало представление для последующей работы напечатанных им самим фотографий.

Стадия 3: выстраивание индивидуальной ТБ, в которой консультант работал в установке на паритет с клиентом (+ супервизия). Стратегия консультанта – «Мы-вместе». Беседа выстраивалась вокруг интерпретации уже имеющихся фотографий (третья встреча), включала формальную и содержательную части. Латентные задачи консультанта: провокация воспоминаний, актуализация жизненного опыта клиента; гармонизация самочувствия клиента через экспрессивную проективную методику, связанную с «фокусом» переживаний клиента. Ретест (Спилбергер). По окончании беседы - динамика настроения: снижение степени тревожности, релаксация, клиент обнаруживает ресурсы «чувства жизни» - достигнут терапевтический эффект.

Безносков Д.С.

Социально-психологические основы правовых отношений

В современной России сложилось понимание того, что только при здоровом, развитом правовом сознании, высокой гражданственности и правовой активности людей возможно достижение экономического процветания. Построение правового государства в России сталкивается с

определенными социально-психологическими проблемами. Первая проблема вызвана тем, что в советской и постсоветской России до недавнего времени господствовало сложившееся еще в средневековье этатическое понимание права, то есть приравнивание права к государственному указу. Это привело к тому, что граждане самостоятельно не создавали, не конструировали правовые отношения, то есть не принимали активного участия в строительстве государственности в России.

В Европейских странах в конце XVI века возникло Магдебургское право, которое основывалось на активном участии граждан в самоуправлении. Магдебургское право давало жителям городов возможность самостоятельно избирать органы самоуправления, решать городские проблемы на общем собрании, обсуждать бюджет города. Так была заложена глубокая социально-психологическая основа формирования правового сознания и создания устойчивых правовых отношений.

Законы создаются гражданами в процессе групповых дискуссий, постепенно формируется общественный договор. Закон – это объективированная справедливость. Каждый человек может понимать справедливость субъективно. Однако, в процессе обсуждения и договоренности людей эта субъективно понимаемая справедливость объективируется. Закон становится обязательной нормой, при этом возникает и норма равенства всех членов сообщества перед законом. Нормы справедливости и равенства были созданы жителями Европы в течение нескольких столетий. Борьба за справедливость, равенство перед законом, избирательные права сформировала особое отношение к праву: уважение к закону (правовой реализм), вера в справедливость социального мира, отстаивание равноправия, ответственность за свое поведение, социальная солидарность.

В историческом развитии России, к сожалению, ее граждане не прошли путь самостоятельного законотворчества. В Московском государстве Магдебургского права не было никогда. Законы в царской России всегда создавались и принимались правящими верхами, мнения рядовых граждан не учитывались. Поэтому не правовая гражданственность, а правовой этатизм укоренились в России. Отстраненность граждан России в процессе законотворчества также сформировала особое отношение к праву: правовой нигилизм или цинизм, неверие в нормы справедливости и равенства, отсутствие социальной солидарности. У граждан России нет опыта и навыков правового решения общественных проблем, поэтому возможно возникновение правовой аномии.

Вторая проблема вызвана деформацией правовых отношений. Нормы справедливости и равенства всех граждан России перед законом не всегда соблюдаются. Колоссальная деформация правового сознания некоторых чиновников проявляется в коррупции, что свидетельствует о явных проявлениях правового нигилизма и цинизма.

Поэтому наиболее актуальными становятся проблемы изучения правосознания разных групп населения. Важно изучать представления

граждан России о правах человека, о справедливости и ответственности, способы формирования устойчивого позитивного отношения к праву, определение путей правовой социализации молодежи, устранение причин возникновения правового нигилизма в общественном сознании, внедрение правовой культуры в повседневную жизнедеятельность.

Правовые нормы регулируют поведение членов общества наряду с нормами морали. Правосознание представляет собой сложное структурное образование. Основное содержание правосознания выражено в форме отношения к праву. Анализ соотношения четырех компонентов отношений (когнитивного, эмоционального, конативного и оценочного) дает возможность классифицировать виды правового сознания. Критериями классификации являются: объем и точность знаний о праве, направленность и интенсивность чувств, правомерность или противоправность поведения, а также оценка значимости правовых норм. Нами выделяются восемь видов правосознания: правовой идеализм, правовой реализм, правовой конформизм, правовой фетишизм, правовой инфантилизм, правовой скептицизм, правовой цинизм и правовой нигилизм.

Правовой идеализм (фр. *idealisme* < гр.) характеризуется завышенной оценкой значимости права в обществе, положительными эмоциями, правомерным поведением, однако объем юридических знаний недостаточен для объективной оценки роли права.

Правовой реализм (лат. *realis* – вещественный) опирается на полноту правовых знаний, положительные эмоции, правомерное поведение и высокую оценку значимости законов в регуляции социальных отношений. Правовые знания опираются на логически стройные, обоснованные правовые идеи, выражаются в виде понятий и убеждений. Правовому реализму свойственны чувство правового долга, ответственности, законности действий, уважения к праву, солидарности с требованиями права. Человек избирает исключительно правомерное поведение, готов следовать правовым предписаниям.

Правовой конформизм (лат. *conformis* – подобный, сходный) основан на знании современного законодательства, правомерном поведении, но на равнодушном отношении к праву, отсутствии интереса и нейтральной оценке его значимости.

Правовой фетишизм (фр. *fetich* – предмет слепого поклонения) возникает при отсутствии правовых знаний, правомерном поведении, завышенной оценке роли права, придания ему мистического, магического значения, восторженных эмоций по поводу возможностей правовой системы урегулировать и облагородить социальные отношения.

Правовой инфантилизм (лат. *infantilis* – младенческий, детский) отличается незнанием или недостаточным знанием законов, равнодушием в отношении правовой системы, значимость права не оценивается, тем не менее, человек проявляет правомерное поведение, ориентируясь на пример и стереотипы поведения других людей.

Правовой скептицизм (гр. *skeptikos* – недоверчивый) проявляется при

хорошем знании права, правомерном поведении, но при низкой оценке значимости права в общественной жизни и равнодушном к нему отношении.

Правовой цинизм (гр. *kynismos*) складывается как деформация правосознания при хорошем знании законов, но негативном к ним отношении, заниженной оценке роли права в обществе и противоправном (асоциальном) поведении. Циник – это человек хорошо знающий законы, но склонный их нарушать, возможно, даже совершать преступные деяния.

Правовой нигилизм (лат. *nihil* – ничто) также является деформацией правосознания, так как возникает при незнании законов, негативном к ним отношении, противоправном поведении и крайне заниженной оценке значимости правового регулирования общественных отношений. Правой цинизм и правовой нигилизм свидетельствуют о деформации правового сознания.

Мы разработали опросник «Отношение к праву», подобрали комплекс методик и провели социально-психологическое исследование видов отношения к праву. Была сформирована выборка, состоящая из курсантов Санкт-Петербургского университета МВД РФ, студентов юридического факультета СПб. Гуманитарного университета профсоюзов, студентов гуманитарных факультетов СПбГУ И РГПУ им. А.И. Герцена. Всего было опрошено 334 человека. В результате было обнаружено, что люди, получившие специальное юридическое образование, в большей степени проявляют правовой реализм как нормальное позитивное отношение к праву, чем люди, не имеющие юридического образования. На правовой реализм оказывают влияние три основных фактора: знание юридических законов, личностные особенности, система социальных ценностей и базовых убеждений. Личностные особенности, способствующие формированию позитивного отношения к праву (правовой реализм), проявляются в следующем: 1) высокий уровень субъективного контроля (интернальность) способствует чувству ответственности за свое поведение и формированию позитивного отношения к праву; 2) низкий уровень агрессивности, как умение сдерживать свои эмоции и импульсивное поведение; 3) высокий уровень мотивации достижений, основанный на умении анализировать свои потребности, возможности и ситуации; 4) выбор таких стратегий поведения в конфликте как сотрудничество в уступчивость, что ориентирует человека на согласование или приспособление своих интересов к интересам общества, выраженных в нормах права. Личностные особенности, способствующие формированию негативного отношения к праву (правовой нигилизм) выражаются так: 1) низкий уровень субъективного контроля (экстернальность), что может свидетельствовать о несформированности чувства ответственности за свое поведение; 2) высокий уровень агрессивности, что проявляется в неумении сознательно контролировать свои эмоции и импульсивное поведение; 3) низкий уровень мотивации достижений, что может показывать безразличие человека к личным и общественным проблемам, его безволие; 4) выбор соперничества как стратегии поведения в конфликте, ориентированной на достижение своих

эгоистических интересов в сочетании с пренебрежением интересами общества.

Система ценностей, которой придерживается человек, также существенно сказывается на формировании позитивного отношения к праву. Ценностные основания отношения к праву проявляются в специфическом наборе ценностей, присущих конкретному виду правового сознания. Так правовой реализм основан на сочетании ценностей социальной нормативности, юридической компетентности, ответственности и долга. Правовой нигилизм и цинизм проявляются как отрицание долга, обязательств перед людьми, как преувеличение ценностей влияния, власти и гедонизма.

Ванюшаник М.Н.

Особенности экономической ментальности у не работающих студентов

Ментальность (от лат. *mentis* – разум, ум, интеллект, образ мыслей) – это комплекс социально-психологических установок, шаблонов сознания, которые влияют на способы видения мира и представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной части общества.

Понятие ментальности было введено еще в начале двадцатого столетия последователями историко-психологического и культурно-антропологического направлений Л. Леви-Брюлем, Л. Февром, М. Блоком и другими исследователями. Изначально оно обозначало некий «психологический механизм» любого социума, который позволял каждому индивидуально, по-своему принимать как социальное окружение, так и самих себя.

В своем исследовании мы будем понимать ментальность как характеристику психологической жизни людей, которая является системой взглядов, норм, оценок, основывающихся на знаниях и верованиях в данном обществе. Эта система задает вместе с доминирующими потребностями иерархию ценностей, а значит и убеждения, склонности, идеалы, интересы и другие социальные установки, отличающие эту общность от других. У любой социальной группы есть свои ментальные особенности и проявления.

Понятие введено в научную сферу для исследования сознания людей в социальном, политическом, этническом контекстах. Ментальность влияет на поведение людей во всех сферах их жизнедеятельности, но в данном исследовании мы будем рассматривать экономическую ментальность. Действующая междисциплинарная связь экономической теории с остальными общественными науками, увеличение значимости человеческих факторов в ее определенных областях и течениях оказывало содействие к включению этой категории и в актуальные на сегодняшний день исследования в экономической теории.

Российские авторы Ю. Латов, Н. Латова, Т. Вуколова таким образом определяют сущность этого феномена: «Экономическую ментальность характеризуют экономические ценности и нормы поведения, которые

характерны в какой-то степени представителям той или иной группы, части общества. Важными составляющими экономической ментальности являются: ценностно-мотивационное отношение к богатству и труду, нормы и правила социального взаимодействия, стереотипы потребления, организационные формы хозяйственной жизнедеятельности, степень восприимчивости народа к зарубежному опыту».

Экономическое поведение людей в большинстве случаев зависит от того, какие приняты в обществе ценности и стереотипы во взаимоотношениях между индивидом и внешним миром. Предпосылками экономического поведения, выступают экономическое сознание, экономическое мышление, экономические интересы, социальные стереотипы и потребительское поведение. Экономическое мышление включает в себя взгляды и представления, основанные на практическом опыте людей, их участии в экономической деятельности, в которую они вступают ежедневно. Основная характеристика данного вида мышления – это расчет и планирование затрат и выгоды для субъекта, на котором и основывается экономическое поведение. В результате этого сложного, описанного нами процесса, в обществе формируется определенный экономический менталитет. После проведения анализа литературы по данному феномену, под экономической ментальностью мы понимаем исторически сформированное, индивидуальное и общественное экономическое сознание, особый характер которого определяется типом экономической системы, культурными особенностями, социальной принадлежностью, этническими, национальными и другими особенностями носителей ментальности.

Экономическую ментальность характеризуют экономические ценности и нормы поведения, характерные в какой-то степени для представителей определенной группы.

Изучив разные теории и обобщая их, мы можем теперь видеть, что в содержание экономической ментальности включаются следующие основные структурные элементы:

- ценности, мотивы, нормы, образцы экономического поведения и социального взаимодействия в сфере хозяйственной деятельности;
- ценностно-мотивационное отношение к труду и богатству;
- стереотипы потребления;
- степень восприимчивости к отечественному и зарубежному опыту.

Экономическая ментальность людей приводит к формированию экономических моделей, которые лежат в основе любых рыночных взаимоотношений. Основным потенциалом развития отечественной экономики является молодежь – студенты различных ВУЗов. Рыночная экономика предъявляет повышенные требования к компетенциям человека, который должен обладать высоким уровнем знаний, умений и навыков не только относительно своей профессии, но и в целом для адекватного социально-экономического самоопределения в обществе. Поэтому, даже изучая азы общей экономической теории, студенты неэкономических

специальностей зачастую не имеют даже относительно достаточного уровня экономической подготовки.

Актуальность выбранной темы состоит в том, что феномен экономической ментальности остается малоизученным. Так же сложная экономическая ситуация в стране повышает актуальность исследования.

Цель исследования: изучить составляющие экономической ментальности у работающих и не работающих студентов.

Объект исследования: работающие и не работающие студенты Южного университета (ИУБиП) - 60 человек различных направлений подготовки (психология, экономика, юриспруденция). Из них 33 не работающих и 27 работающих в возрасте от 20 до 23 лет (девушки 45 человек, юноши 15 человек).

Гипотезы исследования: 1) мы предполагаем, что в структуру экономической ментальности входят следующие психологические феномены: ценностно-смысловые основания, виды экономических отношений, формы экономического поведения;

2) предполагается, что существуют значимые различия составляющих экономической ментальности у не работающих и работающих студентов.

Нами был подобран банк методик:

1. Анкета «Модели современного потребительского поведения молодежи» О. Василенко.
2. Методика «Культурно-ценностный дифференциал» Г. У. Солдатовой, И. М. Кузнецова и С. В. Рыжовой.
3. Опросник для изучения отношения молодежи к деньгам Семенова М. Ю.
4. Тест САТ, Опросник САМОАЛ Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз.
5. Тест выявления типа ментальности Пищик В.И.

После проведения исследования были получены следующие результаты:

- по первой анкете значимых различий между группами работающих и не работающих студентов не было выявлено, это говорит о том, что модели потребительского поведения не сильно отличаются в зависимости от того работает студент или нет;

- доминирующими ценностями работающих студентов являются: отвержение взаимодействия (по шкале ориентации друг на друга), ориентация на себя, открытость переменам и слабый социальный контроль; у не работающих студентов: ориентация на группу, открытость к переменам, отвержение взаимодействия и слабый социальный контроль;

- у работающих студентов было определено позитивное и рациональное отношение к деньгам, а для не работающих деньги как удовольствие или лекарство, главное – это терапевтическая функция денег;

- общий уровень самоактуализации у работающих студентов выше, так же работающим студентам характерно следующее: способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, высокая оценка в самоуважении,

целостное восприятие мира. У студентов без работы параметры восприятия времени и принятие агрессии выше.

- удивительным представлялось то, что у работающей молодежи было выявлено доминирование инновационной ментальности, а у не работающей – постинновационной.

Выводы:

Таким образом, под экономической ментальностью мы теперь понимаем исторически сформированное, индивидуальное и общественное экономическое сознание, особый характер которого определяется типом экономической системы, культурными особенностями, социальной принадлежностью, этническими, национальными и другими особенностями носителей ментальности.

Изучив отдельные составляющие экономической ментальности студентов, было установлено, что можно обнаружить значимые различия в показателях составляющих экономической ментальности работающих и неработающих студентов. Нам представляется, что это связано с общей жизненной позицией работающих студентов, они более активны и энергичны, чем их товарищи. Таким студентам свойственны более осознанные решения в вопросах, касающихся денег. Они видят мир более целостно, полагаясь в основном на себя. Не работающие больше ориентированы на профессиональную деятельность, они чаще ориентируются на группу, но у них менее рациональное отношение к денежным средствам в виду малого опыта и склонности к обесцениванию денег.

Гагерова Т. Г., Безребрая Е. Г., Тараканова Е. Ю.

Влияние глинотерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста

Многие основные свойства и личностные качества ребенка формируются в дошкольный период жизни. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является актуальной.

Цель работы – изучить влияние занятий глиной (глинотерапии) на уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – уровень тревожности и глинотерапия

Предмет исследования – влияния глинотерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста

Гипотеза: глинотерапия снижает уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Произвести теоретический анализ влияния глинолтерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста
2. Провести экспериментальное исследование влияния глинолтерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста
3. Обработать полученные результаты
4. Сделать выводы о влиянии глинолтерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.

База и методы исследования: данное исследование проводилось на базе МОУ ДОД ЦТРИГО г. Сочи, в котором принимали участие 30 детей в возрасте 6-7 лет. Для подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы: анализ литературных источников, тестирование, метод эксперимента, метод математической обработки данных.

В исследованиях применялись: тест на выявление тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

Методологической основой нашей работы является – теоретические положения, выдвинутые в работах российских ученых: Р.С. Немова, В.В. Давыдова, Прихожан А.М., Савина Е.; и зарубежных: К.Е. Изарда.

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности.

Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиваться невротические черты. Неуверенность в себе, как черта характера - это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта характера — это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей.

Глинолтерапия позволяет отреагировать, осознать и переработать психотравматический опыт; это безопасный способ разрядки, опирается на здоровый потенциал психики, прибегает к ресурсам, способствует обучению новым моделям поведения и развитию творчества.

Способность глины вызывать при работе с ней определенные сенсорные ощущения часто служит для людей мостиком между ощущениями и чувствами. Дети, которые испытывают чувство неуверенности и страха могут обрести ощущения контроля и владения собой благодаря работе с глиной. Дети, испытывающие необходимость в улучшении самооценки, получают необыкновенное ощущение Я в процессе использования глины. Этот вид творчества - самый наглядный из всех видов искусства и позволяет психологу наблюдать за состоянием ребенка. Глина передает характер и эмоции человека. Вымешивание глины позволяет подумать, осмыслить, выбрать, принять решение. Процесс вымешивания глины носит терапевтический характер.

В процессе нашего исследования осуществлялось выявление признаков тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Было проведен констатирующий эксперимент с группой старших дошкольников, с выделением контрольной и экспериментальной группы.

Так, из 15 человек контрольной группы 4 (26%) имеют низкий уровень тревожности, 9 детей (60%) – средний и 2 ребенка (13%) имеют высокий уровень тревожности. В экспериментальной группе 5 детей (33%), 7 детей (46%) имеют средний индекс тревожности, 3 человека (20%) имеют высокий индекс тревожности.

Использовались занятия по глинотерапии, разработанные педагогом психологом Т.Н. Евтеевой направленные на снижение уровня тревожности, снятия мышечных зажимов, для эмоциональной разрядки детей. Занятия проводились в экспериментальной группе в течение одного месяца, два раза в неделю по 35 минут.

Результаты полученных с помощью методики тест на выявление тревожности у детей В. Амена, Р. Тэмбла, М. Дорки. данных показали, что уровень тревожности в экспериментальной группе снизился.

Итак, в контрольной группе показатели уровня тревожности не изменились. В экспериментальной группе: количество детей с низким уровнем тревожности увеличилось на 2 человека (13 %), количество детей со средним уровнем тревожности уменьшилось на 1 человека (7%), количество детей с высоким уровнем тревожности уменьшилось на 1 ребенка (7 %).

Для подтверждения полученных данных мы применили Т-критерий Стьюдента для несвязных выборок. Но математический расчет Т-критерия Стьюдента показал, что различия в экспериментальной группе до и после эксперимента незначительны, полученное эмпирическое значение t (0.8) находится в зоне незначимости, что дает нам право сделать вывод только об относительной эффективности влияния глинотерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Так, наша гипотеза нашла свое частичное подтверждение

Мы предположили, что количество проведенных занятий с детьми было недостаточным. Таким образом, нашим следующим этапом станет увеличение длительности эксперимента (введение дополнительных занятий по глинотерапии).

Решение проблемы тревожности в старшем дошкольном поможет устранить проблемы развития личности в период кризиса 7 лет; трудности принятия на себя ребенком новых социальных ролей в связи с переходом из детского сада в школу, проблемы адаптации, успешности учебной деятельности.

Дорохина О.С., Воронин С.В.

ВТЛ-технологии как форма продвижения товара (на примере магазинов бытовой техники «М Видео», «Эльдорадо», «Поиск»)

На сегодняшний день, в условиях жесткой конкуренции, а также с учетом переполненного рынка товаров и услуг завоевать потенциального потребителя становится все сложнее. Реклама на телевиденье, радио, прессе,

в связи со своей дороговизной и длительным эффектом отходит на второй план, и уже не так активно используется, поэтому для продвижения товаров и услуг предприятия начали поиск не сильно дорогостоящих, но очень эффективных технологий. Такими и являются BTL технологии.

BTL (below-the-line) – непрямая реклама, в неё входят: 1) consumer promotion (стимулирование продаж, рассчитанное на конечного потребителя); 2) trade-promotion (стимулирование сбытовой сети-дистрибьюторов); 3) direct marketing (прямой маркетинг); 4) point of sale materials (POS); 5) event marketing (событийной маркетинг).

В данной статье мы рассмотрели BTL-технологии как форму продвижения товара на примере магазинов бытовой техники. *Объектом* работы является маркетинговая деятельность предприятий по продвижению товаров. *Предметом*, в свою очередь, использование BTL технологий для продвижения товаров. *Целью* данной работы является изучение методов продвижения товара с использованием BTL технологий. Методами исследования нами были выбраны: системный анализ, мониторинг, опрос.

В рамках системного анализа BTL-технологий нами были выбраны магазины бытовой техники «М Видео», «Эльдорадо», «Поиск». Мы анализировали BTL-технологии представленных магазинов по следующим позициям: 1)промо-акции, направленные на имиджевую коммуникацию: -благотворительные акции; -спонсорство; -клубные программы. 2)промо-акции с вероятной выгодой: -лотереи; -конкурсы; -игры. 3)промо-акции со 100% выгодой: -семплинг;- акционные упаковки; -программа лояльности;- снижение цен; -акции с возвратом денежных средств; -купонные акции.

Таким образом, учитывая весь рассмотренный материал, мы можем сделать вывод, что использование BTL технологий магазинами бытовой техники в первую очередь зависит от масштаба компании, если она является региональной, а не федеральной, присутствие акций гораздо ниже.

Во-вторых, даже с учетом ведения активной социальной политики, такими компаниями, как «М видео» и, чуть менее активно компанией «Эльдорадо» обнаружен низкий уровень ведения их информационной поддержки. Социальная ответственность бизнеса – вызывает благоприятный отклик у покупателей, но отсутствие полной информационной поддержки, значительно затрудняет процесс выстраивания благоприятного корпоративного имиджа.

В-третьих, наблюдается низкий уровень наличия информации о проводимых конкурсах, конкурсах с элементами игры, проводимых магазинами бытовой техники.

В-четвертых, клубные программы и программы лояльности считаются идентичными акциями.

С целью разработки рекомендаций по использованию BTL технологий для магазинов бытовой техники, нами был проведен опрос среди жителей города-курорта Сочи.

Опрос, в котором приняли участие 120 человек проходил в период с 23.03.2015г по 07.04.2015г., посредством анкетирования граждан. Первые три

вопроса анкеты позволили нам проанализировать социодемографические данные респондентов, определяя пол, возрастную категорию и образование. Далее начинается специальная часть нашей анкеты, которая включает вопросы, необходимые для анализа мнения респондентов о магазинах бытовой техники в городе-курорте Сочи. Четвертый вопрос, на который предлагалось ответить респондентам – «Часто ли Вы посещаете магазины бытовой техники?». Следующий вопрос предполагал ответ респондентов относительно их участия в различных ВТЛакциях. С целью выявления частоты внимания к проводимым магазинами бытовой техники ВТЛакциям, респондентам был предложен вопрос о частоте обращений к информации о проводимых мероприятиях. Следующий вопрос, на который предлагалось ответить респондентам, предполагал выбор ими средства рекламы, посредством которого они узнали о проводимых в магазинах бытовой техники акционных мероприятиях.

Проанализировав ряд вопросов, направленных на исследование эффективности использования ВТЛтехнологий, мы можем сделать ряд выводов:

1. Преобладающей категорией клиентов магазинов бытовой техники представительницы женского пола среднего возраста с высшим образованием;
2. Наиболее частое посещение магазинов бытовой техники приходится на предпраздничные и праздничные дни;
3. В городе-курорте Сочи лидирующие позиции на рынке магазинов бытовой техники занимают магазины «М видео» и «Эльдорадо»;
4. Покупатели отдают предпочтение данным магазинам, основываясь на ряде критериев: большой выбор товаров, множество скидочных предложений, акционные мероприятия и имидж.
5. В качестве преобладающих ВТЛ акций, в которых покупатели принимают участие являются: скидки на определенную группу товаров, предпраздничные и праздничные скидки, скидки на последующую покупку, при покупке одной вещи – другая вещь в подарок;
6. Большинство покупателей при использовании скидочных карт и бонусных рублей, при повторной покупке не задумываются о необходимости нового приобретения;
7. Множество потребителей следят за новостями о проведении ВТЛакций постоянно и тогда, когда это необходимо;
8. Чаще всего покупатели узнают о проведении ВТЛ мероприятий, посредством телевидения.

На основании сделанных выводов, нами был разработан ряд рекомендаций по использованию ВТЛакций:

1. Основной период проведения ВТЛ мероприятий должен выпадать на предпраздничные и праздничные дни;
2. Необходимо увеличить рост ВТЛмероприятий, направленных на совершение повторных покупок, так как они являются наиболее продуктивными и позволяют достичь эффекта двойной покупки;

3. Трансляция рекламы о проведении ВТЛмероприятий должна осуществляться по четырем каналам: телевиденье, социальные сети, интернет ресурсы, промоушн мероприятия;

4. Магазинам, ведущим активную социальную политику необходимо увеличить информационную поддержку;

5. Основными акциями, на которые необходимо делать упор при использовании ВТЛ технологий, являются: скидочные акции на определенные группы товаров (скидка на бытовую технику для кухни, на технику для автомобилей и т.д.); получение скидки при покупке одного товара на другой (например, купите телевизор и получите 10% скидку на покупку домашнего кинотеатра и т.д.); использование скидки на последующие покупки (при покупке хлебобулочных изделий, вы получаете бонусную карту номиналом 1000 рублей, которой сможете оплатить до 30% последующей покупки);

6. При ведении конкурсов и лотерей необходимо вести активную информационную политику, так как без поддержки СМИ и интернет источников, до целевой аудитории информация не доходит, поэтому мероприятия теряют свою эффективность и не имеют целесообразности в проведении;

7. Так как основной целевой аудиторией являются представительницы женского пола, необходимо делать упор на проведение акций на кухонную бытовую технику и технику для дома и комфортной уборки, позволяющей экономить время хозяйкам.

Иващенко В.В., Петросьян С.Н.

Способы психологических защит и работа с ними у агрессивных клиентов

Каждый человек в течение своей жизни нередко встречается с таким понятием, как "агрессия". Все мы, помещенные в различные обстоятельства являемся либо носителями этого чувства, вызванного каким-то происшествием, человеком или даже предметом, либо сами бываем вовлечены в "поток агрессии" другого.

Агрессия, как и любое другое чувство, не бывает беспочвенной. В ее основе всегда лежит что-то, что нам, явно не безразлично. Эта яркая вспышка разгорается в доли секунды и, зачастую, нами не контролируется. Агрессия, словно призвана защитить какое-то сокровенное для нас чувство и чем это чувство искреннее и глубиннее, тем вспышка агрессии и гнева будет сильнее и ярче.

Не случайно мы сравнили агрессию с защитой, ибо таковой она по своей сути и является, защитной реакцией против вызывающего агрессию стимула.

Психологические защиты показывают практически все люди, так как это способность поддерживать суверенность своего «Я!». Но психологические защиты являются существенным барьером для работы психолога, так как

закрывают чувства клиента. Поэтому работа с психологическими защитами является важным этапом в работе консультанта.

Возникает закономерный вопрос, отличаются ли психологические защиты у агрессивных и неагрессивных клиентов, так как зная о существовании определенного типа психологических защит мы можем заранее спланировать способы работы с клиентом.

Целью данной работы будет являться выявление доминирующих психологических защит у агрессивных и не агрессивных клиентов.

В качестве гипотезы исследования, мы выдвинули предположение, что агрессивные клиенты в качестве доминирующих психологических защит показывают "отрицание", "компенсацию" и "проекцию".

С целью определения контингента, подходящего под критерий "агрессивный клиент", нами было проведено исследование, в котором приняло участие 40 человек в возрасте от 17 до 73-х лет.

Первым этапом участникам было предложено ответить на опросник агрессии Басса-Дарки, состоящий из 75 вопросов.

Опросник Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) разработан А. Басс и А. Дарки в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

На этом же этапе участники также, заполнили тестовый опросник агрессивности Л.Б. Почебута, состоящий из 40 вопросов, с целью

подтвердить или опровергнуть результаты предыдущего опросника, т.к. эти опросники являются взаимозаменяемыми.

Виды агрессии диагностируемые по опроснику:

1. Вербальная агрессия (ВА) – человек вербально выражает свое агрессивное отношение к другому человеку, использует словесные оскорбления.

2. Физическая агрессия (ФА) – человек выражает свою агрессию по отношению к другому человеку с применением физической силы.

3. Предметная агрессия (ПА) – человек срывает свою агрессию на окружающих его предметах.

4. Эмоциональная агрессия (ЭА) – у человека возникает эмоциональное отчуждение при общении с другим человеком, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к нему.

5. Самоагрессия (СА) – человек не находится в мире и согласии с собой; у него отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты; он оказывается беззащитным в агрессивной среде.

По результатам, у 38 человек из 40 была выявлена та или иная форма агрессии, но только **27 человек** имеют общий **высокий уровень агрессии** по сумме всех шкал (обоих опросников).

Следующим этапом, всем 40 участникам был предложен тест Плутчика-Келлермана-Конте Методика "Индекс жизненного стиля". Опросник включает в себя 92 вопроса и содержит 8 шкал, каждой из которых соответствует своя психологическая защита.

Регрессия - защита при которой личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. При этой форме защитной реакции личность, подвергаясь действию фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий (потенциально возможный) арсенал преобладания конфликтных ситуаций.

Отрицание - механизм психологической защиты, посредством которого личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо какой-либо внутренний импульс или сторона отрицает самое себя. Как правило, действие этого механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые, будучи очевидными для окружающих, тем не менее не принимаются, не признаются самой личностью. Иными словами, информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается. Имеется в виду конфликт, возникающий при проявлении мотивов, противоречащих основным установкам личности, или информация, которая угрожает ее самосохранению, самоуважению или социальному престижу.

Проекция - процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне,

приписывается другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. Негативный, социально малоодобряемый оттенок испытываемых чувств и свойств, например, агрессивность нередко приписывается окружающим, чтобы оправдать свою собственную агрессивность или недоброжелательность, которая проявляется как бы в защитных целях. Хорошо известны примеры ханжества, когда человек постоянно приписывает другим собственные аморальные стремления.

Компенсация - механизм психологической защиты нередко объединяют с *идентификацией*. Он проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта нестерпимого чувства другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. Часто это происходит при необходимости избежать конфликта с этой личностью и повышения чувства самодостаточности. При этом заимствованные ценности, установки или мысли принимаются без анализа и реструктурирования и поэтому не становятся частью самой личности.

Вытеснение - механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, – становятся бессознательными.

Рационализация - проявляется в основанном на фактах чрезмерно «умственном» способе преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний. Иными словами, личность пресекает переживания, вызванные неприятной или субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических установок и манипуляций даже при наличии убедительных доказательств в пользу противоположного.

Гиперкомпенсация - Личность предотвращает выражение неприятных или неприемлемых для нее мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений. Иными словами, происходит как бы трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность. Например, жалость или заботливость могут рассматриваться как реактивные образования по отношению к бессознательной черствости, жестокости или эмоционального безразличия.

Замещение - проявляется в разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Например, открытое проявление ненависти к человеку, которое может вызвать нежелательный конфликт с ним, переносится на другого, более доступного и неопасного.

В ходе исследования были получены следующие данные:

Таблица психологических защит агрессивных и не агрессивных клиентов.

Психологическая защита	"Агрессивные" клиенты (27 человек-100%)	"Неагрессивные" клиенты (13 человек -100%)
Вытеснение	10 человек-37%	9 человек -70%
Регрессия	22 человека-81 %	2 человека-15%
Замещение	16 человек-59 %	3 человека-23%
Отрицание	19 человек-70 %	7 человек-54%
Проекция	21 человек-78%	1 человек-8%
Компенсация	22 человека-81 %	7 человек-54%
Гиперкомпенсация	13 человек-48%	10 человек-77%
Рационализация	12 человек-44%	13 человек-100%

В качестве практической обоснованности данного исследования, мной была проведена консультация женщины 65 лет, которая была диагностирована мной, как "агрессивный клиент", с помощью опросников Почебута и Басса-Дарки. С данной клиенткой было проведено 7 психологических консультаций, частично включавших в себя упражнения из арт-терапии.

Клиентка обратилась с проблемой коммуникации в общении (на первой же консультации она задала вопрос: "Действительно ли у всех людей случаются конфликты с людьми или только у меня?", что уже говорит об деструктивном поведении). В течении 3х консультаций клиентка жаловалась на соседей, коммунальные службы, по ее мнению все пытались ее обмануть и повздорить с ней, клиентка всячески игнорировала домашние задания, которые я ей давал. Лишь к 4ой консультации, она обмолвилась о проблемах с сыном и невесткой, которого она называла не иначе как "он". На мой вопрос: " почему вы не называете его сыном или по имени?"- она ответила: "Потому что. Я не хочу говорить на эту тему!", клиентка была на взводе и мы сменили тему.

Клиентка отрицала имеющиеся у нее проблемы в общении с сыном, но упорно продолжала жаловаться на соседей. (Защита - **отрицание**). После того, как я озвучил ей результаты заполненных ею опросников, она с возмущением сказала: "Может это вы свою агрессию мне приписываете!?" (**Проекция**).

Дальнейшие наши встречи стали более плодотворны, я учил клиентку выстраивать границы в общении, выбирать более выигрышные модели поведения с семьей и обществом.

К последней консультации состояние клиентки заметно улучшилось, она хвалилась тем, что к ней в гости должен приехать сын с внучками, которых она никогда не видела. Стоит заметить, что клиентка жила одна и была абсолютно одинока, компенсируя свое одиночество работой волонтера (**перенос**). У нее завязались дружеские отношения с соседкой. Ее общее состояние заметно улучшилось, пропали жалобы на социальные службы.

Подводя итоги, можно сказать, что наша гипотеза о том, что доминирующие психологические защиты у агрессивных клиентов это "отрицание", "компенсация" и "проекция" подтвердилась. Также

исследование психологических защит агрессивных клиентов выявило как доминирующий такой тип психологической защиты как «регрессия».

Ильина В.В.

Социальная адаптация студентов первого курса техникума

За последние годы ряд психологических исследований выявили один из основных критериев неэффективности профессиональной подготовленности студентов – это низкий уровень адаптации обучающихся.

В современных условиях на рынке труда востребованы профессиональная и социальная мобильность выпускника среднего профессионального образования, грамотность, конкурентоспособность, инициативность, быстрая приспособляемость к постоянно меняющемуся социуму.

Поэтому, весьма актуальным является вопрос социальной адаптации студентов в образовательном учреждении как неотъемлемого процесса социализации и профессиональной ориентации в обществе.

Период взросления сопряжен с формированием мировоззрения, профессионального самоопределения, дифференциацией способностей. Для данного этапа характерно развитие самосознания, открытие своего внутреннего мира, качественное изменение Я-концепции, обусловленное поисками понять себя, свои возможности как объединяющие молодого человека с многими людьми, так и различающие его своей незаурядностью. С этим связаны частые перепады настроения по отношению к себе, значительное снижение самооценки и чувства собственной значимости.

Принимая во внимание разницу в социальной среде, многие студенты остро переживают этот период: эмоционально напряжены, тревожны и агрессивны в общении с родителями и преподавателями, а кое-кто пробует алкогольные напитки и психоактивные вещества, что в свою очередь усложняет адаптационные процессы подростка.

Поступив в среднее профессиональное образовательное учреждение, первокурсник сталкивается с совершенно новыми для него способами организации учебного процесса: с одной стороны, высокая интенсивность изучения учебного материала, с другой стороны, недостаточные навыки самостоятельной работы и привычка осваивать учебные знания в готовом виде. Студент первого курса знакомится с такими видами деятельности как (овладение профессией, производственная практика), новое окружение (учебная группа), возникают трудности в становлении самооценки и формировании «образа Я».

Изучением проблемы адаптации обучающихся к требованиям социальной среды в разное время занимались А.С. Белкин, А.С. Макаренко, С.Е. Матушкин, С.В. Сальцева, Ю.И. Юрички и др.

Адаптация - многомерный процесс приспособления организма к окружающей среде, благодаря которому возможно оптимальное функционирование и развитие личности.

Социальная адаптация индивида к среде и развитие его личности находятся в сложной взаимосвязи и взаимообусловленности, что является одним из основных механизмов социализации.

Своеобразие психического развития в подростковом возрасте связано со спецификой социальной ситуации развития, суть которой в том, что наше общество ставит перед молодым человеком жизненно значимую задачу, осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение, причем не только, в виде мечты, а в плане реального выбора.

В настоящее время родители зачастую не пользуются авторитетом в глазах подростка и часто дезориентированы в вопросе выбора. Юность – путь, который человек проходит от нерешительного, робкого мальчика, претендующего на взрослость, до настоящего взросления. Подросток переходит из школы в новое образовательное учреждение и вступает в новую социальную атмосферу. Для этой ситуации развития характерны новые коллективы, выбор специальности, образа жизни, значимых групп людей. Следовательно, первостепенное значение в этот период времени придается ценностно-ориентированной активности личности.

Наступление зрелости и требования со стороны общества вызывает у молодых людей сильное стремление к независимости, свободе. Стремление к независимости способствует противодействию навязываемым мнениям, отрицанию авторитетов, сомнению в общественных нормах и обычаях.

Однако, преподаватели, часто отказывают студенту в его праве на самостоятельность, желание самоутвердиться. На этом фоне возникает много конфликтов, разочарований и всевозможных форм протеста.

В основном, наиболее активные процессы адаптации к новым условиям студенческой жизни, происходят на первых курсах.

Причем адаптационный период студентов, проживающих вдали от родителей (в общежитии, на съемной квартире) протекает сложнее и часто приводит к возникновению астенизации нервной системы и дезадаптационных реакций организма.

Нередко в одну и ту же учебную группу попадают молодые люди с разным социальным уровнем, городские и сельские жители. Адаптационный период данных категорий будет различным.

Одной из основных задач в нашем образовательном учреждении наравне с учебными задачами, является создание социально-психологических условий для успешной адаптации обучающихся.

В этой связи в техникуме работает программа адаптации студентов первого курса к учебно-воспитательному процессу. Программа включает в себя следующие направления: психологическую диагностику, психологическую коррекцию, психологическую профилактику, психологическое просвещение и психологическое консультирование.

В диагностической работе применяются следующие психодиагностические методики: диагностика тревожности Спилберга-Ханина, опросник К.

Роджерса, диагностика учебной мотивации А.А. Реана, тест личностного самоопределения «Кто Я?» М. Куна, тест креативности Торренса и др.

Психокоррекционная работа осуществляется в форме индивидуальных и групповых занятий со студентами, также в формате тематических психологических тренингов: «Давайте, познакомимся!»; «Быть уверенным – это здорово!»; «Развитие коммуникативных навыков», «Тренинг, направленный на профилактику заражения ВИЧ-инфекцией»; «Развитие и реализация новых возможностей» и другие тренинги по запросу.

В рамках психологической профилактики проводятся мероприятия по предупреждению возникновения явлений дезадаптации студентов: просмотр документальных фильмов «Территория безопасности», конкурсы плакатов.

Психологическое просвещение позволяет повысить не только психологическую компетентность у преподавателей, родителей, но и у студентов, популяризовать психологические знания среди субъектов образовательного процесса, через выпуски информационных стендов «Отражение», которые обновляются 1 раз в два месяца.

В психологическом консультировании активно применяются арттерапевтические техники: ассоциативные метафорические, графические карты и другие проективные методы.

Особое место занимает метод кинотерапия - один из частных случаев арт-терапии, основанный на совместном анализе просмотренного фильма и коррекции бессознательной сферы психики.

Кинотерапия является средством освобождения личности от внутренних и межличностных конфликтов, трансформирования глубинных переживаний, самораскрытия личности. Этот способ может применяться в психологическом консультировании, и как дидактический материал в учебном процессе.

В результате проведенных мероприятий снизиться уровень личностной и реактивной тревожности; адаптивность приблизится к норме, повысится самооценка, увеличится учебная мотивация; а общество приобретет социально-активную, адаптированную к текущим социально-экономическим условиям, личность подростка.

Кабальнов Н.А.

Интернет-зависимость у играющих и неиграющих пользователей Сети

С каждым днем все больше и больше людей становятся пользователями Интернета. В связи с этим и все более усиливается актуальность темы Интернет-зависимости. Описанная в конце 80-х И. Голдбергом и К. Янг, она до сих пор вызывает много разных, часто противоречивых, мнений, суждений, теорий. В одной из таких теорий Интернет-аддикция рассматривается как некое целое заболевание, так сказать зависимость из Интернета в целом, а не от отдельных его компонентов. Более современные концепции, одна из которых будет рассматриваться в данной курсовой

работе, представляют нам Интернет-зависимость как совокупность аддикций, таких как аддикции от социальных сетей и от онлайн-игр.

Таким образом, можно констатировать противоречие между имеющимися в литературе данными о различном происхождении феномена интернет аддикции.

Основные виды деятельности, осуществляемой при помощи Интернета - познание, игра (развлечение) и общение – могут захватывать человека полностью, не оставляя ему времени и сил на другие виды деятельности. В связи с этим в настоящее время интенсивно обсуждается синдром (заболевание) "зависимости от Интернета", или "Интернет-аддикции" (Internet Addiction Disorder, или IAD). На данный момент Интернет-аддикция не является самостоятельным заболеванием и определяется психологами как феномен. Признавая сам факт существования такого феномена, мы должны рассматривать его с разных точек зрения. Одна из этих позиций рассматривает Интернет-зависимость с точки зрения разной деятельности, осуществляемой при помощи Сети - познавательной, коммуникативной и развлекательной (игровой). В данной работе мы попытались рассмотреть разную степень или силу зависимости с учетом игровой деятельности, противопоставив ей, в основном, коммуникативную.

Основная Цель проделанной нами работы - сравнение игроков и неиграющих пользователей Интернета (в основном, участников и пользователей социальных сетей) по параметру зависимости от интернета, а также сравнение их между собой. Доказательство того, что зависимость от Интернета опосредована различными видами деятельности.

Дополнительная целью является сравнение эффективности имеющихся методик измерения Интернет-зависимости.

Наша гипотеза – имеются различия в уровне Интернет-зависимости у различных пользователей Сети. Онлайн-геймеры сильнее подвержены интернет-зависимости чем неиграющие пользователи интернета.

Предположение о наличии или отсутствии аддикции можно выяснить при помощи ряда специальных тестов. В данном исследовании мы воспользовались тремя из них: опросником Лоскутовой В.А., шкалой Чен, тестом Больбот Т.Ю.

Опросником Лоскутовой является, по сути, адаптированный ею опросник К.Янг для измерения уровня Интернет-зависимости. Он был опубликован в книге «Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика» под авторством В.Л.Малыгина (и др)

Там же опубликован опросник Чен.

Украинский опросник Т.Ю.Больбот не был адаптирован на российской выборке, и использовался для исследования русскоязычного населения Украины. Был опубликован в книге Юрьевой Л.Н., Больбот Т.Ю. «Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика».

В исследовании сравнивались две выборки по 100 человек каждая – играющие и неиграющие (в основном, использующих Социальные Сети)

пользователи Интернета. Стоит отметить, что критерий отбора испытуемых состоял из их собственных оценок себя как Интернет-аддиктов и на основе их собственных утверждений о том, играют ли они в онлайн-игры. Планировалось встречаться с ними три раза: при первой встрече заполнялся (самим испытуемым или исследователем) опросник о респонденте (в основном, биографические и социологические данные) и давался для самостоятельного заполнения опросник Лоскутовой. Через 6-8 дней встреча повторялась и респондентам давался для заполнения опросник Чен. При третьей встрече (также через 6-8 дней) им предлагался тест Больбот. Такие временные промежутки (свойственные для ретестовых данных) нужны для того, чтобы ответы на различные, но похожие опросники не влияли друг на друга. Должны были сравниваться две подгруппы по параметру зависимости от Интернета и опросники между собой.

После прохождения всех этапов было оставлено в играющей и неиграющей выборке 97 и 101 человека соответственно. В итоге, в исследовании приняли участие 126 опрашиваемых мужского пола (63,5%) и 72 женского (36,5%), что объясняется низким количеством играющих девушек.

Испытуемыми были в основном студенты ВУЗов. Возраст колебался от 16 до 68 лет. Средний возраст составил 23,5 года (неиграющих – 22,3; играющих – 24,6).

Значимые показатели различия между двумя подгруппами – играющими и неиграющими пользователями Интернета – мы получили из анализа данных опросника Лоскутовой и Чена. Тест Больбот таких значимых различий не показал: играющие и не играющие в компьютерные игры не различаются по показателю Интернет-зависимости. Так что на данный момент мы уже можем судить о гомогенности или гетерогенности выборок, делая выводы о том, что различия присутствуют.

Нормы, гипотетически построенные нами по нашей выборке, в целом, отличаются от предоставленных авторами, имея тенденцию к более низким границам. При этом, средние по группам, преимущественно попали в нижние границы зависимости от Интернета по результатам, предоставляемые авторами. Мы же построили свои границы нормы, основываясь на данных нашей выборки.

На основании очень высокой корреляции между всеми опросниками можно отвергнуть теорию о том, что разные результаты основаны на глубоких различиях между самими опросниками, и из этого мы можем сделать вывод, что выявленные различия в результатах обусловлены пока не выявленными параметрами – возможно, связанными с тем, что он ранее проверялся на выборке русскоговорящих жителей Украины, пользующихся Интернетом (а в нашем случае – пользующихся Интернетом компьютерных игроков).

Могут быть сделаны следующие выводы с учетом исходно поставленных задач:

В целом, по всем данным мы не можем делать выводы о высоком (тревожном) уровне аддикции у онлайн-геймеров.

Также не можем констатировать высокий(тревожный) уровень аддикции у неиграющих пользователей интернета. В целом, говорить о различии степени зависимости у двух разных подгрупп на основе всех данных можно, есть определенные тенденции, но требуются дальнейшие проверки. Мы уже можем судить о различии подгрупп по степени выраженности зависимости от Интернета; по данным двух опросников из трех выходит, что аддикция у онлайн-геймеров значимо выше, чем у неиграющих пользователей Интернета. Также измерения показали высокую степень корреляции между всеми опросниками.

Принимая во внимание все условности, мы также можем говорить о тенденции к более высокому зависимому поведению среди пользователей Интернета мужского пола по сравнению с пользователями Интернета женского пола.

Так, на основании всех результатов мы можем сказать, что тенденция к более высокому уровню зависимости у играющих пользователей Интернета по сравнению с неиграющими имеется, но, несомненно, требуются более обширные и глубокие исследования для изучения данного вопроса.

Курилова А.В.

Особенности карьерных перспектив безработных и занятых граждан

Сегодня изучение процесса планирования карьеры безработными гражданами, представляет значительный интерес. Не секрет, что потеря работы в большей степени приводит к изменению карьерных целей, карьерных ориентаций и карьерных планов соответственно.

Анализ имеющихся работ по планированию и проектированию будущей карьеры (Е.М. Кочнева, Я.А. Чернышов, А.Я. Кибанов, Е.Г. Молл, Э.Е. Толгурова, В.К. Шеповалов, J.D. Krumboltz, F.W. Vondracek и т.д.) позволил выделить и определить понятие «карьерная перспектива» (КП), ее сущностные характеристики, а также уточнить и описать структурные компоненты, параметры дефиниции.

Карьерная перспектива понимается как системное интегративное образование, отражающее образ карьерного будущего, множество близлежащих и отдаленных целей профессионально-личностного развития и альтернативные пути их достижения в процессе профессионального пути субъекта. В структуре КП выделяются следующие компоненты: ценностный, мотивационный, аффективный, когнитивный и поведенческий. Основными параметрами КП выступают: 1. продолжительность, 2. реалистичность, 3. дифференцированность, 4. оптимистичность, 5. согласованность.

Целью исследования выступает изучение представлений, компонентов карьерных перспектив безработных и занятых граждан, а также проведение сравнительного анализа карьерных перспектив в данных выборочных совокупностях. Объектом исследования выступают карьерная перспектива,

предметом – представления и содержательные компоненты карьерных перспектив безработных и занятых граждан. Гипотеза исследования – существуют значимые различия в представлениях, компонентах карьерных перспектив безработных и занятых граждан.

Рандомизированная выборка безработных граждан представлена респондентами, зарегистрированными в ГКУ РО «Центр занятости населения города Таганрога» в количестве 50 человек (31 женщина и 19 мужчин) в возрасте от 21 года до 52 лет. Респондентами рандомизированной выборки занятых граждан выступили 50 человек (29 женщин и 21 мужчина), занятые трудовой деятельностью в возрасте от 21 года до 55 лет. Общее количество респондентов $n=100$.

Респондентам были предложены следующие психологические методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI), методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, определение направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса), методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова; авторская анкета.

КП в представлениях безработных граждан – это: «карьерный рост», «продвижение по служебной лестнице», «работа», «возможность», «развитие», «нечто новое/неизвестное», «будущая карьера», «повышение квалификации/разряда», «приобретение профессионального опыта», «благосостояние», «высокий доход» и «удовольствие/удовлетворение».

Представления занятых граждан о КП сформировали следующий ассоциативный ряд: «карьерный рост», «возможность», «ЗУНЫ», «цель», «повышение оплаты труда», «новые знания/информация», «профессиональное развитие», «продвижение», «успех», «самореализация», «повышение квалификации/разряда», «занимаемая должность», «рост/развитие», «власть», «статус», «материальное благополучие/деньги», «планы». Наиболее значимыми категориями КП в выборке безработных граждан стали: а) «карьерный рост», б) «возможность», в) «повышение квалификации/разряда»; соответственно, часто встречаемыми категориями КП в выборке занятых граждан указывались: а) «карьерный рост», б) «повышение квалификации/разряда» в) «цель», г) «повышение оплаты труда».

Как и занятые (52,9%), так и безработные граждане (46,6%) чаще учитывают собственное мнение при планировании КП. Мнение других людей учитывается безработными в 30% случаев, а «некая» ситуация влияет на их планирование в 23,4% случаев. В выборке занятых респондентов и мнение других людей, и «некая» ситуация оказывает влияние на их процесс планирования КП в 23,55 % случаев.

Периодичность, с которой безработные и занятые граждане планируют свою КП, различна. Если в выборке безработных этап ближайшей КП составляет временной промежуток от 3 месяцев до полу года, то в выборке занятых граждан данный отрезок составляет время от полу года до года. Этап

средней КП составляет, по мнению безработных отрезок от полу года до года, в выборке занятых граждан – от года до 3-ех лет. В свою очередь, данное различие указывает на большую обеспокоенность о развитии собственной ближайшей КП безработными гражданами. Занятые граждане на этапе планирования ближайшей КП чувствуют себя уверенно (так как имеют рабочее место, стабильный доход и психологическую уверенность в завтрашнем дне), поэтому процесс планирования карьеры и целеполагания в их случае проходит более размеренно, и карьерная перспектива в таком случае носит более «глубокий» характер (планируется на более длительный срок). Этап дальней КП в двух выборках одинаковый и составляет временной отрезок от 3-ех лет до 5-и лет.

19% занятых трудовой деятельностью граждан планируют КП каждый день, 9,5% - каждую неделю, несколько раз в месяц и каждый месяц – 23,8%, раз в год – 23,9%. Безработные задумываются о КП каждый день в 23,5% случаев, в 11,7% случаев – каждую неделю, 35,2% - несколько раз в месяц, каждый месяц планируют 11,7% и раз в год - 17,9%.

Анализ выявил наиболее важные ценности в контексте КП в выборке занятых граждан, таковыми стали: 1. «приятное времяпрепровождение, отдых»/«признание и уважение людей и влияние на окружающих», 2. «помощь и милосердие к другим людям»/«любовь», 3. «познание нового в мире, природе, человеке». В безработные респонденты выделили следующие ценности: 1. «помощь и милосердие к другим людям», 2. «познание нового в мире, природе, человеке», 3. «любовь».

Мотивационный компонент КП нашел отражение в исследовании «мотивации к успеху» и «мотивации избегания неудач». «Мотивация к успеху» в группе безработных составила $m=15,8$ (средний уровень), «мотивация избегания неудач» – $m=18$ (высокий уровень). В группе занятых граждан «мотивация к успеху» составила $m=17,3$ (умеренно высокий уровень), «мотивация к избеганию неудач» соответственно $m=15,9$ (средний уровень). Таким образом, занятые граждане по сравнению с безработными в большей степени стремятся избежать высокого риска при достижении тех или иных карьерных перспектив. В тоже время безработные граждане в меньшей степени стремятся к достижению карьерных целей, исходя из высокого уровня мотивации избегания неудач в сравнении с респондентами, занятыми трудовой деятельностью.

Направленность личности в группе занятых граждан «на себя» составила 10,7%, «на общение» - 15,7%, «на дело» - 73,6%; в группе безработных: «на себя» - 50% , «на общение» - 12,5%, «на дело» - 37,5%.

Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZPTI) дает возможность исследовать пять временных перспектив. Исследование среди двух выборок граждан показало следующие статистически значимые результаты. В выборке занятых граждан показатели по шкалам: «негативное прошлое» $m=2,64$, «гедонистическое настоящее» $m=3,18$, «будущее» $m=3,47$, «позитивное прошлое» $m=3,54$, «фаталистическое настоящее» $m=2,77$. В выборке безработных: «негативное прошлое» $m=2,49$, «гедонистическое

настоящее» $m=2,9$, «будущее» $m=2,9$, «позитивное прошлое» $m=3,08$, «фаталистическое настоящее» $m=2,29$. Проведенный расчет U-критерия Манна-Уитни среди шкал временных перспектив значимых различий не показал.

Выдвинутая гипотеза проведенного исследования подтвердилась частично.

Люткина Е.И., Тесля С.Н.

Пространство города в контексте индивидуальных консультаций: к вопросу о техниках логотерапии

Особенности постановки логотерапевтической задачи.

В работе А. Щюца «Мир, светящийся смыслом» (2004) уже в первых строках мы наблюдаем, своего рода, методологическую установку гуманистической психотерапии. Щюц пишет о том, что два субъекта, находясь в общем пространстве, могут найти такие объекты, которые будут интересны им обоим, и что в этом смысле они будут в паритете друг с другом, что и предполагает, н-р, личностно-ориентированная терапия К.Р. Роджерса. Предположим, что эти «двое» - потенциальный клиент и консультант. И встречаются они в пространстве города. Согласно вышеприведенной мысли, в пространстве города можно найти места, интересные обоим. Однако речь идет не просто о двух посторонних людях, а о клиенте с особым «запросом», и о консультанте, работающем в русле гуманистической терапии, и переживающем «проекцию» запроса клиента. Следовательно, от того, насколько адекватно *поймет* консультант клиента, и, буквально, сможет «стать» им, оставаясь собой, зависит выбор объектной диспозиции места встречи и, в целом, эффективность консультации.

Согласно установкам логотерапии, мы предполагаем, что клиент имеет запрос на «смысл», «смысл» как таковой, что предполагает желание и определенную степень готовности клиента сформировать рефлексивное отношение к своей жизненной ситуации. Отсюда, консультант должен искать объекты, которые могут нести значение для него самого, как клиента, значение, равнозначное «смыслу». И, согласно гипотезе нашего исследования, искать их в пространстве города.

Город, таким образом, выступает метафорой смысла. Но «объект» не существует без «субъекта» и наоборот, причем, в психологии личности подчеркивается такое важное свойство субъекта, как инициирование им активности, связанной с конструированием (преобразованием, изменением) объекта (нет объекта без субъекта). Именно это свойство связано с чувством социальной полноценности, успешности, коммуникативной валидности и даже счастьем. Следовательно, субъект должен принять участие в конструировании объекта.

Итак, если мы допускаем, что интересующий нас объект потенциально находится в пространстве города, то именно в этой объектной среде следует ожидать активизации в клиенте свойства «быть субъектом». Достижение

этого результата и можно считать основным итогом логотерапевтической встречи, поскольку изначально именно свойства «быть субъектом» потенциальному клиенту логотерапевта и не хватает - здесь у клиента «прокол», он не хочет ничего инициировать, не может, или не понимает «как». Но здесь возникают два важных вопроса: какие объекты способны мотивировать клиента к потребности «быть субъектом»? (1) и как, с точки зрения применения логотерапевтических техник, которые разработаны, главным образом, в клинических условиях и в работе с неврозами, оперировать этими техниками, если клиент не находится в остро кризисной ситуации? (2). Другими словами, как известные логотерапевтические техники использовать в профилактических целях?

Таким образом, обращение к пространству города как к среде разворачивания индивидуальной психологической консультации имеет важную цель: с помощью логотерапевтических техник актуализировать в клиенте такое свойство как «быть субъектом». Это свойство мы считаем «ключиком» к крышке ларца, в котором прячутся значения и смыслы.

При этом мы исходим из того, что в пространстве города уже есть объекты, несущие интерес субъективное значение, как это имеет место в любом городе, но что в пространстве города Сочи эти объекты обладают интересными особенностями. Именно эти особенности, которые можно представить в виде «кодовых» идентификаций объектов, позволит вводить эти объекты и скрытые в них интерес субъективные значения в контекст индивидуальных консультаций. Но не затем, чтобы активизировать в клиенте стереотипные гештальты восприятия себя как «жителя», или «горожанина», или «прохожего», а, в целом, - цивилизованного анонима. В кодовых объектах, которые есть в Сочи, должны содержаться возможности актуализации «обратной связи» - от «объекта – к субъекту» на уровне личностно переживаемых символических коннотаций с судьбой или жизнью в целом.

Это значит, что гипотетически, логотерапевт или консультант заранее, как бы, инспектирует город с целью составления сценариев психологических консультаций (встреч) в местах, способных потенцировать в клиенте свойство «быть субъектом» - ищет «золотые ключики» города к смысловым законам потенциальных клиентов.

Эти особенности «объектов» городского пространства предполагают понимание консультантом имиджевых характеристик города Сочи. Имиджевые черты закодированы в имеющих место на данной территории практиках эффективного и неформального взаимодействия с жителями и гостями города по предоставлению услуг, связанных с рекреацией и восстановлением здоровья людей. Традиционно город Сочи – это город-курорт, а в настоящее время, и город-туристический центр. А практики, в свою очередь, имеют тенденцию закрепляться в определенных устойчивых структурах – объектах и предметах, которые и интересуют логотерапевта.

Установка на здоровье означает осознанное понимание ценности душевно-телесного единства человеческой жизни. Таким образом, нацеливая

консультативные встречи на актуализацию в пространстве города свойства «быть субъектом», мы предвосхищаем «happy end» логотерапевтического воздействия в установке клиента «быть живым».

Итак, стратегия консультанта, намеревающегося применять логотехники: актуализация в клиенте «субъектных» качеств. Задачи консультанта:

1. «Распаковать клиента». Это значит – позиционировать клиента в пространстве города так, чтобы он понял свою позицию как активную, и именно это должно иметь для него значение.

2. Так строить общение и отношения с клиентом, чтобы тот пережил событие. Событие – ключ к значению. Создать событие = в маленькой ситуации, случайной, увидеть большое, целую жизнь. Или воссоздать событие. Последнее – через «подачу» консультанта «в нужное время в нужном месте». Ожидаемый эффект: создаст событие = изменится сам. Роль города – дает контекст для возможного объекта-события и субъекта-события, переживаемых клиентом в поле субъект-субъектных по характеру отношений с консультантом.

Набросок сценария встречи в городском пространстве.

Предварительно составляется психологический анамнез жизненной ситуации клиента (в нашем случае, мы составляли психологический профиль клиента, используя методики «Склонность к одиночеству» (фрагмент теста А.Е. Личко «Определение акцентуаций характера (ПДО)», тест СЖО (Д.А. Леонтьев) и оценку личностной тревожности (Спилбергер).

Цель: в городе надо найти знаки, по которым клиент воссоздаст или создаст (расшифрует для себя) и переживет **значение**. Условие: клиент «ищет» сам. Техника – парадоксальная интенция. Ее назначение в этом контексте – направлять клиента к объектам, восприятие которых требует нарушения шаблонного и стереотипного мышления. Задача: поменять отношение клиента к ситуации.

Техника дерефлексии может дополнять и сопровождать парадоксальную интенцию. Условие: «невольное» препятствие со стороны консультанта в быстром поиске клиентом интересующих его объектов. Задача: усиление поиска значения через переключение на консультанта и через понимание того, что только через определенные отношения с другим можно понять смысл востребованного объекта, то есть, найти значение.

Макаревская Ю.Э., Кучерявая Н.А.

*Психологические аспекты экскурсионной деятельности
(при подготовке и повышении квалификации экскурсоводов)*

Сочи – город-курорт, все его окрестности – это Сочинский национальный парк и Кавказский Государственный Биосферный Природный заповедник. В настоящее время «проложены и описаны в справочниках и путеводителях сотни экскурсионных и туристских маршрутов» [3, с.59].

То есть статус города-курорта формирует в Сочи спрос на организацию и обеспечение экскурсионных услуг. Экскурсовод – специалист по проведению экскурсий. Предметами труда являются: обработка информации, межличностное общение. Экскурсионная деятельность – это не только работа с применением знаний истории, культуры и географии региона, знаковых мест и достопримечательностей, экспозиционных материалов музеев, культурных центров, теории межличностного общения, но и владение методикой проведения экскурсий, техниками публичных выступлений, управления вниманием аудитории [1].

Естественно, такая многогранность деятельности предполагает особые требования к профессиональной подготовке экскурсоводов. И, поскольку востребованность профессионала определяется уровнем его профессионализма, дополнительное образование и повышение квалификации – это реальности сегодняшнего дня, обеспечивающие конкурентоспособность профессионала на рынке труда.

На базе факультета дополнительного образования Сочинского государственного университета с 1998г. организован и реализуется набор в группы подготовки и группы повышения квалификации экскурсоводов.

Набор осуществляется для слушателей на базе высшего образования.

Программы подготовки охватывают весь возможный спектр профессионально-важных качеств и компетенций экскурсоводов.

Кроме того, программы призваны повысить эффективность профессиональной деятельности учитывая психологические аспекты реализации экскурсионных услуг в городе. Это важный момент, так как психологическая подготовка экскурсоводов может не только значительно облегчить экскурсоводам выполнение самой деятельности, но и повысить качество предоставляемых услуг и сервиса.

При составлении программ подготовки и повышения квалификации мы исходили из того, что экскурсовод - это контактная профессия, которая может быть отнесена в первую очередь к типу «человек-человек» и типу «человек-знаковая система». Этим с точки зрения психологии определяется специфика экскурсионной деятельности.

В программу первой ступени подготовки экскурсоводов внесена для изучения тема «Экскурсия как процесс познания», в программу второй ступени (повышения квалификации) – темы «Экскурсия как форма общения» и «Личность экскурсовода».

Первая из названных тем раскрывает с психологической точки зрения сущность экскурсионного познания. Экскурсия рассматривается как процесс познания; изучаются механизмы восприятия информации при сочетании чувственного и логического познания в процессе экскурсии; подчеркивается первичность зрительного восприятия, обсуждаются процессы формирования представлений и образов; отдельно изучаются принципы организации внимания, возможности экскурсовода в привлечении, концентрации и переключении внимания экскурсантов, кризисы внимания и способы их преодоления; в завершении рассматриваются закономерности запоминания

экскурсионных объектов и роль воображения в процессе организации и проведении экскурсии.

Вторая ступень – это уровень повышения квалификации экскурсоводов. Здесь группы состоят из профессионалов с опытом работы, нуждающихся в обновлении методического фонда, расширении кругозора, развитии профессионально-важных качеств и др. аспектов профессионального мастерства. Поэтому названные выше темы раскрывают правила экскурсионного общения и характеристики личности экскурсовода. В данном разделе изучаются методы установления и способы поддержания психологического контакта между экскурсоводом и группой; вопросы управления активностью экскурсантов, в том числе с элементами дифференцированного подхода к ним; признаки заинтересованности экскурсантов; возможности использования обратной связи на экскурсии. Кроме того, обсуждаются вопросы активной жизненной позиции экскурсоводов как основы из личностного роста и профессионализма; роль коммуникативных и организаторских способностей в профессиональной деятельности экскурсоводов и формируются навыки разрешения экскурсоводами конфликтных ситуаций.

Как показала практика, все рассмотренные выше аспекты, полезны для выполнения экскурсоводами профессиональной деятельности на высоком уровне мастерства.

Литература:

1. Емельянов Б.П. Экскурсоведение: Учебник. – Москва: Советский спорт, 2000;
2. Емельянов Б.П. Профессиональное мастерство экскурсовода: Учебное пособие. – Москва: ЦРИБ "Турист", 1986
3. Учебное пособие «Сочинведение – Географическое краеведение». // Гаврилюк Э.Н., методист центра детского и юношеского туризма и экскурсий. / Сочи, 2007 – 255с.

Мякишева А.Е.

*Составление психологического профиля личности
альтернативными методами психологической оценки*

Приступая к изучению темы, мы сталкиваемся с неоднозначностью самого феномена личности и множеством подходов к ее рассмотрению. Основываясь на том, что психологические подходы к изучению личности и ее индивидуальных особенностей стали изучаться в рамках экспериментальной науки в начале прошлого века, и связывают данные направления с деятельностью таких ученых, как А.Ф Лазурский, Г. Оллпорт, Р. Кеттелл и др., можно сделать вывод, что тема не новая. Однако однозначного подхода нет.

Обобщая подходы можно назвать также имена таких ученых как В.М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, Б.Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, В. А. Ганзен и другие, которые занимались изучением личности и ее психическими

свойствами, и рассматривали личность как не просто некая связка из отдельных черт, а устойчивая система, где каждая особенность тесно связана с другими.

Отличительной же чертой в изучении личности при построении ее психологического профиля является совокупность нескольких подходов. Таким образом, расширяющих понимание личности и ее индивидуальных особенностей.

Так, впервые к составлению индивидуального психологического профиля личности подошел исследователь Г.И. Россолимо в 1909 г., при этом рассматривалось измерение умственной одаренности и сводилось к определению одиннадцати психических процессов. По мнению П.П. Блонского, положительным в исследованиях Россолимо было то, что он стремился к целостной оценке личности, синтетическому способу изображения ее сильных и слабых сторон.

Также, придерживался синтетической структуры личности С.Л. Рубинштейн, где базовой основой для составления психологического портрета являются такие психические компоненты, как темперамент, характер, способности и направленность.

Первым течением в области составления психологических портретов и практическим их применением стала заниматься юридическая психология, с целью улучшения работы правоохранительных органов по определению и, соответственно, поимки преступника. Данный метод способствует пониманию преступника, его поведения, обуславливает некоторые его мотивы. На сегодняшний день метод составления психологического портрета личности также активно используют и другие подразделения, в частности сферы управления в организациях.

На современном этапе развития менеджмента определение психологического портрета личности является одним из самых сложных и важных вопросов, решение которого позволит повысить успешность управления персоналом. Каждому руководителю важно уметь раскрывать не только свои внутренние психологические резервы, но и возможности и потенциал своих работников.

На основании психологических теорий о личности, можно сделать вывод о том, что при построении личностного профиля можно соединить несколько подходов для использования всех знаний, накопленных в области понимания личности и ее внутренних психических процессов.

Методами составления психологического профиля личности являются стандартизованные и альтернативные. В качестве альтернативного выступает графологический анализ текста. Поскольку он уже доказал свою взаимосвязь между почерком личности и ее психологическими особенностями. По мнению многих ученых, в почерке больше, в чем в любой другой двигательной активности человека, проявляется его психическая сущность. Так как неосознанное напряжение конкретных мышц сопровождается всеми душевными переживаниями.

Как и всякая наука, графология пережила несколько этапов и появилась не раньше трех веков тому назад. Но в то же время существует немало записей об этой науке в древних документах.

Первым известным писателем о графологии был итальянский профессор К. Бальдо, чья книга была опубликована в 1630 году. Позже, около двухсот лет спустя ученый церковник аббат Фландрэн, заинтересовавшийся книгой Бальдо, решил, что она заслуживает серьезного обсуждения и анализа. Таким образом, во Франции вновь обратились к теме почерка. Для рождения новой науки ученый использовал два греческих слова - «графо», т.е. писать, и «ологи», т.е. наука. Таким образом и появилась графология.

Фландрэн основал группу, члены которой изучали вопросы и эмпирическим методом классифицировали почерки различных людей, которые отличались между собой по всем параметрам, включая интересы и род деятельности. Члены группы определили некие правила, которые и стали основой современного анализа почерка.

Преемник Фландрэна аббат Мишон еще интенсивнее занимался графологическими исследованиями, что послужило его первенству перед учителем. Около 1880 года учение Мишона продолжило свое развитие в работах Крепье-Жамэна, который на протяжении всей жизни сопоставлял и улучшал достижения Мишона. Он охарактеризовал многочисленные элементы почерка и разделил их на семь категорий: форма, размер, нажим, направление, скорость, непрерывность и расположение. К каждому элементу в почерке ученый приписывал диапазон возможных значений; он считал, что ценность одного какого-либо признака в отдельности не характеризует автора, при условии, если она не подтверждена другими признаками. Данная концепция теперь согласована всеми профессиональными графологами.

В начале XX века немецкий доктор Л. Клагес предпринял попытку определить и обосновать принципы графологии, методы ее применения и ее интерпретации. Современные графологи принимают исследователя как отца нынешней графологии.

Швейцарский психолог М. Пульвер предложил разделение почерка на три вертикальные зоны и сформулировал "три измерения" - вертикальное движение, горизонтальное движение и глубину. Чешский графолог Р. Саудек в свое время ввел понятие "скорость", которое обозначает первичную оценку скорости письма. Объемным изучением почерка также занимался А.О. Мендель, который изучал различные аспекты направления нажима в зависимости от особенностей личности автора. Венгерский графолог К. Роман занималась интерпретацией сравнительных исследований нажима при письме и др.

Систематизация полученных исследований в области графологического анализа указывает на то, что существуют определенные критерии почерка, указывающие на некие психологические характеристики личности, к которым относятся: общая организованность почерка, размер почерка, линии и строчки, интервалы, нажим, наклон букв и др.

Таким образом, наблюдается взаимосвязь между почерком личности и ее психологическими особенностями. Вследствие чего, на сегодняшний день, наука о графологии имеет все большее признание и распространение. Ее популярность, как за рубежом, так и в России, обуславливается эффективностью в качестве альтернативного метода составления психологического профиля.

Под психологическим портретом личности мы понимаем совокупность некоторых психических компонентов, влияющих друг на друга, и обуславливающих поведение человека, используя синтетическую структуру личности С.Л. Рубинштейна (темперамент, характер, способности, направленность). Так как данная модель рассматривает ее в более полном объеме, несмотря на разногласия в понимании личности. Графологический анализ способен раскрывать заданные параметры, так как не является инструментарием для определения какого-либо одного фактора, а объединяет все психические особенности.

Актуальность данного метода заключается в том, что не всякий раз метод тестирования может быть уместен. И на то есть несколько причин. Во-первых, это занимает определенное время, которое может быть ограничено у респондента. Во-вторых, результаты тестирования могут подвергаться фальсификации. И в-третьих, каждый стимульный материал направлен, как правило, на какой-то определенный критерий (характер, темперамент, интеллект, мотивация и т.д.). А графология объединяет в себе все это.

Перец Л. В., Есина С.В.

Командообразование в период экономического кризиса

Статья посвящена раскрытию специфики создания команд в период экономического кризиса. Команда рассматривается, как группа людей, выполняющих общую деятельность, взаимодополняющие и поддерживающие друг друга, разделяющие ответственность за конечный результат. Это особая форма организации людей, основанная на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия. В статье описаны основные черты команд, а также подходы к формированию команд.

Ключевые слова: команда, командная работа, достижение целей организации, достижение высоких показателей, синергетический эффект, командообразование, взаимодополнение и поддержка друг друга.

В последние несколько лет на деятельность людей, предприятий, регионов, стран существенное влияние оказывает сложившаяся экономическая и политическая ситуация. Что привело к необходимости формировать группы высококлассных специалистов для поиска решений по выходу из них. Наиболее продуктивно эти группы специалистов, как и их отдельные члены, работают в том случае, когда образуются команды, а отношения внутри группы выстраиваются вокруг командного лидера.

Вовлеченность, взаимопонимание коллег, слаженность их работы в команде способствует достижению высоких показателей и решению сложнейших задач.

Экономический кризис - ситуация вызова, жестких условий существования, своего рода проверка на прочность сложившихся коллективов, организаций, бизнес-процессов, систем взаимодействия, управления и т.п. В тоже время, это возможность для раскрытия потенциала, поиска новых форм, технологий и т.п. Это период, когда именно работа в команде позволяет не только реализовать поставленные перед организацией цели, достичь высоких результатов, но и найти новые возможности для развития себя, предприятия, отрасли, общества.

Понятие «команды» имеет несколько значений. Если говорить в общепринятом смысле, то чаще этот термин используют как синоним «группа», но в определенных сочетаниях: спортивная команда, команда единомышленников и т.д. Каждая команда есть группа, но не каждая группа - команда. В настоящее время можно выделить пять значений понятия «команда»:

- 1) объединение людей в спорте, где под командой понимается группа, созданная для обеспечения совместной победы;
- 2) объединение людей, предполагающее взаимную кооперацию и взаимопомощь;
- 3) любая группа совместно работающих людей;
- 4) группа управленцев в организации;
- 5) особый уровень диадического взаимодействия в дружбе или супружестве.

В данной статье мы будем придерживаться следующего рабочего определения понятия «команда»: группа людей, выполняющих общую работу, взаимодополняющие и поддерживающие друг друга, разделяющие ответственность за конечный результат. Это особая форма организации людей, основанная на продуманном позиционировании участников, имеющих общее видение ситуации и стратегических целей команды и владеющих отработанными процедурами взаимодействия.

«Для команды характерно открытое обсуждение проблем, хорошая циркуляция информации. Деятельность ориентирована на решение задач, цели сменяются по мере необходимости. Основное внимание уделяется достижению конкретных результатов: подходящие сотрудники и соответствующие ресурсы объединяются ради максимально быстрого и качественного выполнения задачи, сроки и этапы ее решения постоянно контролируются. Отношения между сотрудниками строятся на принципах взаимозависимости. Лидерство основывается на содействии контактам и сотрудничеству. Руководство действует как катализатор группового взаимодействия и сотрудничества. Эффективность деятельности группы определяется индивидуальной успешностью в сочетании с возможностью объединить личные цели сотрудников со стратегическими целями организации».

Чтобы ясно представить себе команду как объединение людей и процессы, происходящие в ней, рассмотрим более подробно ее структуру, которая строится с учетом предпочтений, коммуникаций, существующих в команде, а также распределения власти в команде.

Структура предпочтений является отражением существующих между членами команды симпатий и антипатий. В неё входят социометрические статусы и взаимность эмоциональных предпочтений членов команды; устойчивые группы межличностных предпочтений и система отвержений в команде. Для построения структуры предпочтений применяется метод социометрии. В структуре предпочтений всех членов команды можно разделить на четыре категории:

- “**звезды**”, с которыми хотят общаться и с мнением которых считаются большинство членов команды;
- “**популярные**”, с которыми хотят общаться и с мнением которых считаются многие члены команды;
- “**отвергаемые**”, с которыми мало кто из членов команды хочет общаться, и с мнением которых почти не считаются;
- “**изгои**”, с которыми другие члены команды общаются исключительно в интересах дела и мнение которых почти не учитывается при принятии решений.

Наибольшие сложности для руководителя могут создавать люди, имеющие статус “звезды”, поскольку они могут претендовать на неформальное лидерство, и “изгои”, поскольку у них, вероятнее всего, остается неудовлетворенной одна из важнейших потребностей, мотивирующих работу в команде, - потребность в причастности к общему делу. Знание признаков, по которым в наибольшем числе случаев происходят отвержения в команде очень важно для руководителя - он может пытаться влиять на команду или подбирать новых людей без данных признаков.

Структура власти - это взаиморасположение членов команды в зависимости от их способности оказывать влияние на команду и ее деятельность. Можно говорить о двух основных типах этого влияния, т.е. о лидерстве и руководстве. Причем природа руководства - фиксировано-формальная (решение руководства, правовые полномочия, нормы), а природа лидерства - социально-психологическая (система целей, ценностей и норм, присущая команде). На их основе выдвигается лидер, олицетворяющий ожидания и ценностные ориентации команды и являющийся их носителем, активным проводником в жизнь. За ним признается право вести команду за собой, быть последней инстанцией в оценке происходящих в ней событий. В реальной команде может существовать несколько лидеров, каждый из которых занимает свою нишу и направляет свою деятельность на управление определенной сферой жизнедеятельности команды, что ведет к определенной оппозиции по отношению к тем членам команды, которые ориентированы на другую сферу жизнедеятельности. Так, инструментальный лидер будет вынужден идти на некоторые ухудшения отношений с теми членами команды, которые благоприятный внутренний климат ценят выше, чем

достижение командных целей. Экспрессивный лидер, напротив, будет несколько конфликтовать с теми, кто ради интересов дела готов допустить ухудшение взаимоотношений в команде.

Коммуникативная структура команды - это совокупность позиций членов команды в информационных потоках, связывающих их между собой и с внешним миром. Наиболее важными элементами коммуникативной структуры являются коммуникативный (информационный) центр команды и коммуникативная сеть. Коммуникативный центр команды - это лицо, владеющее и хранящее наибольшее количество информации о жизнедеятельности группы. Владение информацией всегда повышает статус человека в группе, но, вместе с тем, информация из внешнего мира обычно направляется к члену группы, имеющему высокий статус. Коммуникативная сеть может быть двух основных типов: централизованная и децентрализованная. Централизованная сеть характеризуется тем, что коммуникативный центр не только выступает как хранитель информации, но и как регулятор основных коммуникативных потоков в команде, через него осуществляется взаимодействие членов команды друг с другом. Существенным отличием децентрализованных сетей является "коммуникативное равенство" всех членов команды, а коммуникативный центр играет роль держателя информации, к которой все имеют доступ.

Зная задачи, стоящие перед коллективом, и учитывая описанные выше составляющие структуры команды, можно сформировать такую группу людей и взаимоотношения в ней, которая будет максимально эффективна для решения поставленных задач.

Командообразование можно рассматривать в двух планах: как естественное социально-психологическое развитие команды, развернутое во времени и включенное в более широкий процесс жизни группы; и как специально организованные социально-психологические технологии формирования коллективного субъекта деятельности. Под командообразованием мы будем понимать процесс целенаправленного формирования особого способа взаимодействия группы людей, позволяющего эффективно реализовывать их энергетический, интеллектуальный и творческий потенциал сообразно стратегическим целям команды.

В психологии выделяют следующие подходы к командообразованию:

- подход, основанный на развитии и согласовании целей команды (командообразование определяется как развитие способности группы людей достигать своих целей);
- интерперсональный подход или ориентированный на анализ процессов и улучшение межличностных отношений (командообразование направлено на увеличение интерперсональных связей в группе и основан на предположении, что за счет этого команда сможет функционировать более эффективно);

- ролевого подход (командообразование — это улучшение работы команды за счет увеличения ясности ролей, ожиданий относительно друг друга);

- подход, основанный на решении проблем (в процессе командообразования члены команды определяют главные проблемы, занимаются их решением и активно планируют свою деятельность).

Для использования потенциала команды (управленческой, проектной, функциональной), при её создании применяют синтез подходов:

- *ролевого*: сотрудников тестируют, определяют их тип в поведении и объединяют в команды по принципу взаимодополняемости, что наиболее эффективно при решении краткосрочных и локальных задач;

- *динамического*: формирование команд под бизнес-цель за счет развития группы и межличностных отношений;

- *проблемно-ориентированного*: групповое обсуждение вопросов компании посредством проведения мозговых штурмов, бизнес-сессий, стратегических сессий (обсуждение рабочих задач, выработка множества решений; выбор лучшего решения; принятие согласованного решения; разделение ответственности за реализацию).

Серегина Н.В., Скачкова Т.А.

*Социально-психологические характеристики личности современного
руководителя*

Профессиональная деятельность руководителя отличается своей интенсивностью и напряженностью. Проводящиеся реформы в социально-экономических сферах жизни российского общества предъявляют все новые требования к руководителям организаций. В связи с чем важно выяснить, как руководитель решает сложные, нестандартные задачи, какие личностные характеристики позволяют ему находить эффективные решения, делают его профессионалом своего дела.

Проблемами лидерства и руководства в зарубежной психологии занимались Боумен, Дж. Бергер, Э. Игли, Е. Богардус, Ц. Джибб, Л. Картер, Ф. Книккербоккер, Р. Лорд, Р. Стогдилл, О. Тид, Ф. Фидлер, Д. Филлипс, Г. Хоуманс и др. Они рассматривали лидерство с точки зрения его личностных детерминант и ситуационных компонентов; определения его социальной роли; выявления типов лидеров и стилей лидерства и др.

В отечественной психологии эти вопросы изучают Б.Д. Парыгин, О.С. Виханский, А.И. Наумов, С.А. Алифанов, И.Е. Киселев, И.И. Булычев, И.Н. Логвинов, О.Г. Лопухова, В.И. Румянцева, Р.Л. Кричевский, А.А. Грачев и др.

Проблемой стилей руководства занимались в разное время, начиная с 30-х годов и до настоящего времени, такие ученые, как К. Левин, Р. Липитт, Г. Гибш и М. Форверг, К. Бирт, Ф. Прильвиту, Р. и А. Тау,

А.Л. Журавлёв, Е.А. Климов, К. Ладензак, Д.П. Кайдалов, Р.Л. Кричевский и др.

Проблемой изучения личностных характеристик, обуславливающих эффективность руководства занимались, такие исследователи как М. Шоу, Г. Кунц, С. О'Доннел, Д. Макклелланд, Т. Ю. Базаров, А. В. Карпов, С. М. Морозов, Р. Л. Кричевский, А. М Бандурка и др.

По мнению некоторых исследователей, личностные характеристики имеют более важное значение для успешного руководства, чем когнитивные способности, установки или демографические характеристики.

Большинство исследователей выделяют следующие важные характерные черты руководителей:

- интеллектуальные возможности выше среднего;
- инициатива или способность понимать необходимость действий, а затем действовать;
- уверенность или способность поверить в то, что ты делаешь;
- способность посмотреть на ситуацию «с высоты птичьего полета»;

В других исследованиях упоминаются энтузиазм, общительность, честность, отвага, воображение, решительность, энергия и вера.

По мнению Джона Ханта, хорошие руководители отличались следующими качествами:

- первый ребенок в семье,
- сильное желание успеха,
- мощная жизненная энергия,
- способность к долгосрочному прогнозу,
- стремление к цели,
- способность к политической активности,
- замкнутость,
- независимость от области работы.

Американские специалисты по управлению Г.Кунц и О'Донелл предлагают следующий перечень качеств, необходимых современному руководителю: желание руководить; умственные способности; коммуникабельность и честность.

Одной из наиболее известных является работа Стогдилла, в которой обобщены данные более чем 3500 исследований. В результате им были выделены следующие главные менеджерские качества: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, стрессустойчивость, креативность, стремление к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность. Однако исследования личностных особенностей руководителей продолжаются, поскольку меняющиеся условия их деятельности могут предъявлять различные требования к личности управленческих кадров.

Компенсировать слабые стороны своей индивидуальности и эффективно использовать те личностные особенности, которые необходимы для управленческой деятельности, руководителю позволяет успешное

формирование собственного стиля управления. В литературных источниках имеются указания на то, что формирование стиля управления определяется объективными и субъективными факторами, одним из которых являются типологические особенности личности руководителя. Успешные руководители обычно используют смешанные типы руководства. Руководитель должен научиться пользоваться различными стилями, методами и типами влияния.

В литературе по теории и практике управления коллективом мы находим весьма широкий спектр стилей современного руководителя: авторитарный, демократический, плановый, авральный, либеральный, регламентирующий, консервативный, дипломатический, документальный, лидерский, административный.

Отметим, что главной чертой эффективного руководства является гибкость в зависимости от специфики ситуации, руководитель должен умело использовать преимущества того или иного стиля руководства и нейтрализовать его слабые стороны.

В своей повседневной деятельности современному эффективному руководителю необходимо опираться на свои сильные, наиболее развитые стилевые компоненты, качества, постоянно развивая при этом слабые.

По мнению большинства исследователей идеальным же стилем руководства коллективом является творческий (креативный) стиль, для которого характерно, что руководитель в решении каждой новой управленческой задачи гибко, неординарно применяет тот или иной прием, способ, средство, которые являются для складывающейся ситуации наиболее оптимальными и результативными.

По существу, творческий стиль управления коллективом – это применение разнообразных стилей в зависимости от реально возникающей управленческой ситуации, от целей, условий и средств ее разрешения.

Действительно, если коллектив только формируется, то авторитарный подход к делу даст больше, чем демократический. И наоборот, чем выше уровень сформированности коллектива, тем более эффективным будет демократический стиль.

Однако заметим, что каждый из указанных стилей в чистом виде встречается редко. Большое влияние на стиль оказывает конкретная ситуация, следовательно, стиль руководства должен отличаться гибкостью, индивидуальным и ситуативным подходом.

Нами была поставлена цель проанализировать социально-психологические характеристики и стили управления руководителей, а также выявить различия личностно-типологических особенностей и стилей управления руководителей, работающих в организациях различной специализации.

Нами использовались следующие методики: «Самооценка стиля управления» (модификация Е.П. Ильина), «Управленческая матрица Р. Блейка, Д. Мутона (Решетка менеджмента)», «Определение преобладающего типа темперамента (Формула темперамента А. Белова)», «Методика изучения

акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С.Шмишека)», «Методика Кеттелла 16-ФЛО (форма С)», «Опросник ограничений управленческого потенциала М. Вудкока, Д. Фрэнсиса».

Было протестировано 20 руководителей, работающих в организациях различной специализации (технической направленности (руководители-инженеры по профессии), в государственной службе, в сфере образования) и 13 человек из контрольной группы, в результате чего были выявлены следующие особенности.

При анализе уровней выраженности стилей управления по результатам их самооценки руководителями и контрольной группой было обнаружено, что высокая степень выраженности в обеих выборках наиболее часто отмечается для демократического стиля управления (45% в группе руководителей и 61,54% - в контрольной группе). Смешанный стиль управления при средней и высокой выраженности двух или трех стилей обнаружен у 45% руководителей и в 61,54% случаев в контрольной группе.

При анализе результатов, полученных с использованием методики «Решетка менеджмента», было обнаружено, что большинство ответов располагаются в центральной части «решетки», что предполагает тяготение к такому стилю управления, при котором нормальное функционирование организации достигается при разумном сочетании внимания к выполняемой работе и поддержанию хорошего социально-психологического климата. Однако в чистом виде ни один из стилей, выделяемых с помощью данной методики, не наблюдается. Сравнение стилей руководства по критерию Стьюдента различий не выявило, а с помощью критерия Манна-Уитни обнаружена достоверно большая направленность на задания в контрольной группе ($5,83 \pm 0,31$) по сравнению с группой руководителей ($4,40 \pm 0,29$).

В двух исследованных нами группах наиболее выражены ограничения управленческого потенциала по шкале VI «Недостаток творческого подхода», а общим для двух изученных групп является относительно большая выраженность таких управленческих способностей, как «Умение обучать» по шкале X и «Умение влиять на окружающих» по шкале VII.

Ярко выраженные черты темперамента в обеих выборках наиболее часто встречаются у сангвинического и флегматического темпераментов.

Акцентуации характера в контрольной группе имеют большее распространение (92,31%), чем в изучаемой нами выборке руководителей (35%). Наиболее часто встречалась в обеих группах в выраженной форме гипертимная акцентуация характера (15% среди руководителей и 41,67% в контрольной группе). В контрольной группе достоверно больше среднее значение выраженности акцентуаций характера по шкалам тревожного типа ($13,5 \pm 1,19$) и циклотимного ($16,5 \pm 1,08$) типов.

По критерию Стьюдента достоверно больше в контрольной группе средние значения по таким шкалам теста Кеттелла, как I «жесткость - чувствительность» ($8,14 \pm 0,26$) и O ($9,14 \pm 0,74$) «уверенность в себе - тревожность».

Таким образом, для контрольной группы по сравнению с выборкой руководителей более характерны такие черты личности, как мягкость, уступчивость, зависимость, стремление к покровительству, способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей.

Кроме того, для контрольной группы по сравнению с выборкой руководителей более характерны такие черты личности, как тревожность, депрессивность, ранимость, впечатлительность, что сочетается с выводами, полученными при анализе акцентуаций характера.

Сравнение стилей руководства двух выборок по критерию Стьюдента различий не выявило, а с помощью критерия Манна-Уитни обнаружена достоверно большая направленность на задания в контрольной группе по сравнению с группой руководителей.

Сравнительный анализ особенностей стилей руководства и типологических особенностей личности руководителей, работающих в организациях различной специализации показал следующее.

Наибольшее количество различий было обнаружено между руководителями-инженерами по профессии и руководителями из государственной службы. По личностно-типологическим особенностям руководители-инженеры по сравнению с руководителями из государственной службы имеют менее выраженные холерические черты темперамента, более замкнуты, необщительны, строги в оценках людей, более сдержанны, осторожны, рассудительны, молчаливы, окружающим могут казаться скучными, вялыми.

По личностно-типологическим особенностям руководители из госслужбы имеют более выраженную возбудимую акцентуацию характера по сравнению с руководителями из образования (достоверность различий на уровне тенденции), то есть руководители из госслужбы отличаются повышенной раздражительностью, вспыльчивостью, склонностью к конфликтам по сравнению с руководителями из системы образования.

При сравнении особенностей стиля управления, было обнаружено, что руководители-инженеры более ориентированы на стремление получать высокие производственные показатели, чем на создание хороших условий труда, отвечающих потребностям и желаниям работников, развитие благоприятных межличностных отношений. У руководителей-инженеров и руководителей из системы образования по сравнению с руководителями из государственной службы лучше выражены такие сильные стороны управленческого потенциала, как продолжающееся саморазвитие (способность воспринимать новые ситуации и возможности), большая выраженность творческого подхода (способность генерировать и использовать новые идеи).

Таким образом, были обнаружены особенности стилей управления, ограничений управленческого потенциала, акцентуаций характера, психологических характеристик личности современных руководителей.

Сотникова Т.В.
Социально-психологические факторы формирования команд
различного типа

В ситуации учащающихся экономических и политических кризисов, внедрения технологических инноваций и информационной насыщенности рабочего процесса, основной задачей руководства организаций становится повышение эффективности рабочей деятельности, в том числе через создание рабочих команд.

Вопросу формирования команд различных типов уделяется огромное внимание со стороны как специалистов по управлению персоналом, так и психологов-исследователей, в связи с тем, что грамотно сформированная команда способна эффективно решать большинство организационных задач за минимально короткий срок.

Среди исследователей, занимающихся разработкой технологий командообразования и оценкой эффективности деятельности команд можно выделить работы отечественных психологов Андреевой Г.М., Базарова Т.Ю., Галкиной Т.П., Журавлева А.Л., Жукова Ю.М., Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Свенцицкого А.Л., Красовского, С.К. Сергиенко, Ю.В. Синягина и других. В зарубежной социальной психологии также существует множество концепций командной работы: технология командного развития Геллерта и Новака, модель эффективности командной работы Маргерисона и МакКенна, модель ролевого поведения Белбина.

Проблема выявления социально-психологических факторов формирования рабочей команды пока ещё не достаточно разработана как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях. Отсутствие единого подхода в теоретико-методологических обоснованиях процесса формирования команд в психологии, подчёркивает актуальность исследовательских задач по выявлению особенностей создания рабочих команд разного типа и направления деятельности.

В связи с этим в исследовании нами предлагаются следующие определения:

Команда - группа взаимозависимых индивидов, имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки и умения, распределяющие между собой рабочие операции и ответственность за достижение конечных результатов,

Формирование (создание) команды – это процесс целенаправленного комплектования (подбора, отбора, ротации) людей, а также их коллективного взаимодействия, позволяющего эффективно реализовывать потенциал каждого члена команды в соответствии со стратегическими целями Компании.

Типы рабочих команд рассматриваются в психологии также по различным критериям и принципам:

- Д. Макинтош-Флетчер и его последователи классифицируют команды по их назначению: совещательная, производственная, проектная, группа действий.

- Дж. Катценбах и Д. Смит разделяют их по роду деятельности: управляющие, производственные, занимающиеся подготовкой рекомендаций.

- Жуков Ю.М. выделяет: команды специалистов, межфункциональные команды и команды реформ, самоуправляемые команды, команды для решения задач.

- Галкина Т.П. считает, что основой в командообразовании является задача, для совместного выполнения которой и подбирается оптимальный состав группы людей: «Именно тип поставленной задачи, сложность совместной деятельности, сроки выполнения, степень контроля рабочей группы руководством определяют структуру команды (организационную, ценностную и ролевую), а также профессиональные и социально-психологические особенности ее членов».

В нашем исследовании мы пользуемся наиболее распространенной в социальной психологии классификацией:

- кроссфункциональная команда - формируется из представителей различных подразделений организации для решения проблем и проектных задач и отражает их интересы,

- интактная команда - является производственным подразделением или долговременно существующей рабочей группой, производящей продукт или услугу.

Основная цель нашего исследования заключалась в развитии теоретико-методологической и практически - методической базы по выявлению и систематизации социально-психологических факторов формирования рабочих команд, в частности выявление особенностей ролевой структуры команд различных типов, характерных для российских компаний.

Предмет исследования: социально - психологические факторы, обуславливающие формирование рабочих команд, в частности ролевой состав членов команд организаций.

Объект исследования: рабочие команды крупных российских компаний:

- Производитель-поставщик измерительных приборов судостроения - компания «А»
- Розничная федеральная сеть косметики и парфюмерии - компания «В»
- Национальный дистрибутор продуктов питания - компания «С»
- Медиахолдинг - компания «D»

Объем выборки составил 189 человек, различного гендерного состава, возраста и опыта работы, а так же должностной и отраслевой направленности.

В связи с тем, что описать все результаты исследования в одной статье не представляется возможным, в этой статье мы опишем результаты только первого этапа исследования.

Одной из основных задач первого этапа исследования было - выявление особенностей ролевой структуры в различных типах рабочих команд (обусловленные гендерной, отраслевой и должностной дифференциацией) и

определение оптимального командно-ролевого состава интактных и кроссфункциональных команд в организациях различных отраслевых направлений.

На первом этапе исследования определялись типы эффективно работающих команд в различных организациях, цели их создания и особенности командно - ролевого состава. Исследовалось 34 реально работающих на предприятиях команды, из них - 24 интактных (123 человека) и 10 кроссфункциональных (66 человек). Исследуемые нами рабочие команды имели численность от 4 до 12 человек.

На основании результатов исследования был разработан алгоритм формирования рабочих команд с учётом оптимальных моделей ролевой структуры и подбора необходимых сотрудников для выполнения функционально-командных ролей по классификации Р.М. Белбина:

Pl -Plant, (Генератор Идей, Мыслитель)

Ri - Resource investigator, (Исследователь Ресурсов, Разведчик)

Co -Coordinator, (Координатор, Председатель)

Sh - Shaper, (Мотиватор, Формирователь)

Me -Monitor evaluator, (Аналитик-стратег, Оценщик)

Tw -Teamworker, (Вдохновитель команды, Коллективист)

Im -Implementer, (Реализатор, Исполнитель)

Com -Completer, (Контролер, Доводчик)

Sp -Specialist, (Специалист)

Выводы. В результате исследования командно-ролевой структуры рабочих команд разного типа в организациях различного отраслевого направления были сделаны следующие выводы:

1. Существуют статистически значимые различия в командно - ролевой структуре интактных и кроссфункциональных команд ($p = 0,000$).

Различия ролевых предпочтений обусловлено на наш взгляд тем, что:

- в интактных командах предпочтение отдаётся таким командным ролям, как **Tw** и **Im**, в связи с тем, что командные цели ясны, функции распределены и понятны, лидерами, как правило, являются руководители. Наименее предпочитаемые роли **Me** и **Sh**, свидетельствуют о том, что функции аналитика и формирователя решений в случае интактных (не управленческих) команд берут на себя руководители верхнего звена.

- цели создания кроссфункциональных команд, состоят, как правило, в решении конкретных проблем или разработке инновационных технологий и продуктов. Поэтому ведущая командная роль **Sh** призвана в таких командах максимально мотивировать сотрудников на оперативное достижение поставленной цели и побуждение членов команды к активным действиям. Невысокая частота среди респондентов этих команд, таких ролей как **Co** и **Com** показывает высокий уровень ответственности этих сотрудников.

2. Выявлена статистически значимая гендерная дифференциация ролевой принадлежности членов команд организаций ($p = 0,048$).

- у мужчин наблюдается более выраженная акцентуация на роли **Sh** и **Ri**, и гораздо слабее **Co**.

- у женщин в большей степени проявляется приоритетная ориентация на роль **Tw**, и в меньшей степени **Me**;

3. Выявлена статистически значимая дифференциация ролевой принадлежности сотрудников, имеющих различные должности ($p = 0,03$).

Результаты исследования ролевых предпочтений сотрудников различных должностей в организациях показали, что

- у топ - менеджеров компаний наблюдается более выраженная акцентуация на роли **Sh** и **Pl**, поскольку их основная функция - управленческая.

- у руководителей в большей степени проявляется приоритетная ориентация на роли **Sh** и **Co**, так как их основная функция организовывать работу и мотивировать членов команды на достижение результатов.

- у менеджеров и специалистов коммерческой направленности наблюдается более выраженная акцентуация на роли **Tw** и **Im**, поскольку главное в их рабочей деятельности – своевременное выполнение задач и высокая клиентоориентированность.

4. Выявлены статистически значимые различия ролевых предпочтений членов коммерческих команд организаций, различных направлений деятельности ($p = 0,016$).

- в командах организации «А» явно проявляется приоритетная ориентация на роли **Me** и **Sh**, на наш взгляд это обусловлено технологическими сложностями товара;

- в командах организации «В» предпочтения отдаются ролям **Im** и **Tw**, так как в розничных продажах рабочие смены длительные, высока необходимость взаимозаменяемости и координации, благоприятного психологического климата;

- в командах организации «С» проявляется приоритетная ориентация на роли **Ri**, **Sh**, это обусловлено тем, что основной тип задач в дистрибуции - коммуникации с различными типами партнёров и высокая мотивация на достижение результата;

- в командах организации «D» приоритетна ориентация на такие роли, как **Ri** и **Pl**, в связи с тем, что производство и продажа рекламных продуктов – задача творческая и коммуникации происходят с различными типами статусных партнёров.

5. В процессе исследования не были выявлены различия в командно-ролевых предпочтений по таким критериям, как возраст респондентов ($p = 0,172$), и их опыт (стаж) работы в организации ($p = 0,321$).

Заключение. В результате проведенного исследования, на наш взгляд, было показано, что социально-психологические факторы формирования команд, в частности комплектование команд с учётом оптимального командно-ролевого распределения являются значительными детерминантами эффективности командной деятельности.

Определив функционально-ролевые позиции членов команды и сделав своевременные корректировки в её составе, мы спрогнозировали потенциальную способность команд различных типов решить поставленную

задачу. Оценивая результаты, мы подтвердили, что анализ социально-психологических факторов при формировании команды позволяет предотвратить групповые интенции в процессе командной деятельности.

Перспективы дальнейшего развития в данном направлении: дорабатывать оптимальные модели ролевого профиля команд и процесс подбора сотрудников с учётом их ролевой предрасположенности, необходимой в рабочей команде определённого типа.

Проведенное исследование привносит новый вклад в понимание проблемы повышения эффективности рабочих команд. Перспективным направлением исследований в дальнейшем является детальное соотнесение различных типов рабочих команд с типом решаемых задач, с отраслевой принадлежностью и с композиционными особенностями ролевой командной структуры. Полученные результаты уже сейчас используются руководством организаций, в которых проводились исследования для управления персоналом и формирования рабочих команд.

Троицкая И.В.

*Ресурсы профилактики профессионального выгорания работников
социального приюта для детей*

Поиск ресурсов сохранения человека труда в различных профессиональных средах является в современной социально-экономической и политической ситуации актуальной задачей научной психологии. Результаты эмпирического исследования, излагаемые ниже в статье, получены на выборке воспитателей одного из Санкт-Петербургских социальных приютов для детей и подростков. Приют обслуживает, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей и подростков из различных регионов в т. ч. из российских местностей и из стран ближнего и дальнего зарубежья. Основная цель деятельности приюта заключается в социальной реабилитации детей и подростков.

Приют для детей и подростков относится к организациям социальной сферы общества. Организации социальной сферы обслуживают специалисты различных групп профессий: социальные и медицинские работники, педагоги, психологи, администраторы, правоведы, инженерно-технический и хозяйственный персонал и другие. Профессионально-трудовые нормы работников социальной сферы в России находятся в стадии разработки. Вместе с этим специалисты социальной сферы деятельности в высокой степени подвержены раннему развитию синдрома профессионального выгорания. Феномен профессионального выгорания был обозначен в 1974 году американским психиатром Х. Френденбергом как характеристика психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

Профессиональное выгорание определяется как синдром физического и эмоционального истощения, который включает развитие у работника

отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам. Деструктивное следствие «выгорания» проявляется также в ненадлежащем исполнении профессиональной деятельности и нарушении отношений с коллегами. Разработано несколько теоретико-эмпирических моделей развития профессионального выгорания, в которых приводятся различные толкования феномена профессионального выгорания (обзор Смирновой Г. Т., 2005 и др.). Это состояние, в котором человек не ожидает вознаграждения от выполненной работы, но напротив – ожидает наказания, что происходит в результате недостатка мотивации, контролируемых результатов или недостаточной компетентности (социальный психолог Д. Мейер). Это поражение, истощение или износ, происходящий в человеке вследствие, резко завышенных требований к собственным ресурсам и силам (американский психолог К. Маслач). Это особое состояние человека, оказывающегося следствием профессиональных стрессов (отечественный социальный психолог Н. В. Гришина). Есть и другие понимания и модели, поясняющие этот феномен и предлагающие различные составляющие синдрома профессионального выгорания.

Выделены группы факторов, воздействие которых безразлично для глубины и скорости развития выгорания в профессии: индивидуальные свойства человека, организационные и ролевые. Наиболее изученным является фактор индивидуальных свойств. В составе этого фактора к значимым свойствам для динамики развития профессионального выгорания относят социально-демографические особенности, пол, возраст, уровень образования, а также семейное положение. Важными являются личностные качества такие, как выносливость, локус контроля, тревожность, стиль сопротивления в стрессе, самооценка, экстраверсия, тип поведения А.

Ролевая неопределённость или нечёткость, аморфность должностной позиции или статуса в иерархии деловых отношений также сопутствуют эмоционально-профессиональному выгоранию. Группа организационных факторов включает условия работы и перегрузки, продолжительность рабочего дня, дефицит времени, содержание труда, число клиентов, острота их проблем и глубина контакта с клиентами, участие в принятии решений, самостоятельность в работе, уровень организации обратной связи. Так, например, Соковнина М. С. и Соболева Е. С. подчеркивают, что в плане профилактики выгорания педагогических и психологических работников важно рассматривать субъективное представление работника границ собственной деятельности.

Цель данного исследования состояла в установлении уровня выгорания воспитателей приюта для детей и определении «горячих» проблем в рабочей среде. Предмет проведенного исследования касался составляющих организационного фактора – особенности условий и объекта деятельности. Объект деятельности – это тот элемент в поле рабочей ситуации, на который направлены основные профессиональные силы работника. Условия деятельности образуются многими факторами производственной трудовой

среды. Особо следует подчеркнуть такое системное образование, как организационную культуру предприятия.

Проблема темы исследования поясняется следующим. В профессиональной деятельности работников приюта для детей и подростков особой значимостью обладают принцип гуманности и требование терпимости во взаимодействии с клиентами. Вместе с этим складывается противоречие в том, что необходимость соблюдать человечность и проявлять терпимость в повседневной работе с клиентами создает дополнительное напряжение и увеличивает риски эмоционально-психического выгорания воспитателей, педагогов, психологов, администраторов, медицинских работников. Риск выгорания актуален, прежде всего, для воспитателей, которые находятся в непосредственном круглосуточном взаимодействии с детьми и подростками.

Выборку составили 20 воспитателей (женщин) социального приюта для детей и подростков. Возраст участниц исследования от 34 до 66 лет, стаж работы в социально-педагогической сфере от одного до тридцати семи лет. По уровню профессиональной подготовки 70 % от выборки имеют высшее, и 30 % – среднее специальное образование.

Обработка данных, полученных в исследовании комплексом методик, показала следующие результаты.

Из ряда факторов, мешающих нормальному течению жизни, воспитатели на первом месте выделяют «финансы» (52,9 %), на втором – «общегосударственную ситуацию» (48,6%); на третьем – «здоровье» (47,1%).

Сравнение показателей шкал опросника «Профессиональное выгорание» (авт. К. Маслач; адапт. Водопьяновой Н. Е.), полученных по выборке воспитателей, с показателями других профессиональных групп показал следующее. Эмоциональное истощение (опустошённость, усталость от работы) у воспитателей достигает 20,2 баллов, что соответствует среднему уровню: выше, чем у группы «чиновников». Деперсонализация (дегуманизации в отношении к труду) соответствует 7,5 баллам (граница низкого, среднего уровня), и этот показатель ниже, чем у группы «чиновников». Показатель редукции личных достижений у воспитателей (обесценивание своего опыта, личных достижений в профессии, негативное оценивание себя, своих достижений, негативизм относительно служебных достоинств и возможностей) составил 17,4 балов, что означает высокий уровень; выше, чем у «чиновников» и других специалистов.

Анализ частоты и содержания ответов воспитателей по опроснику «Пространство проблемы» (Снетков В. М.) позволил установить, что большинство проблем, выделяемых воспитателями, относится к таким функционально-управленческим модулям организации, как «социально-психологическому» и «структурно-должностному» (по 20,8 %). На втором месте по степени выраженности проблем оказывается «объект деятельности» (18,1 %); на третьем – материально-технический (9,7 %).

Приведём для пояснения названия и содержание модулей организации, которые явились критериями в обработке материала опроса о локализации

рабочих проблем воспитателей. Маркетинговый (научно-технологический) модуль: научные исследования о внешней среде, особенностях услуг и т.д. Материально-технический модуль: земельные площади, оснащение, снабжение и подобное. Этот модуль зависит от технологии производства, профиля отрасли, располагаемых материально-производственных ресурсов. Кадровый модуль подразумевает политику организации в области трудовых ресурсов, заботу о планировании новых рабочих мест, обучении, переподготовке, повышении квалификации персонала.

Социально-психологический модуль содержит сведения о ценностях, психологическом климате, формальных и неформальных отношениях, характере, личностных особенностях и состояниях, отношении людей к труду и его условиям, к дисциплине, к руководству, стилю работы и др. Информационно-аналитический модуль определяется каналами приема, передачи, хранения информации в организации. Функционально-коммуникативный модуль относится к характеристикам связи между внутренней и внешней средами организации.

Структурно-должностной модуль охватывает функциональное поле деятельности: объем, функции рабочих операций в минутах, часах, рабочее место, нормы, проектные расчеты. Финансовый модуль включает структуру финансов, себестоимость, экономические показатели организации и пр. Стратегический модуль характеризует стиль и характер работы с целями, общую идеологию и перспективы организации.

Опрос и последующий анализ материалов ответов позволил выяснить, что трудными ситуациями в работе воспитателя чаще всего являются:

- ситуации взаимодействия с детьми и подростками, обладающими опытом наркотического, алкогольного состояния;
- детьми агрессивными, эмоционально лабильными, находящимися в неадекватных состояниях и с нарушенной мотивацией к созидательной деятельности;
- с детьми, использующими ненормативную лексику;
- с детьми при установлении правил и требований режима перед ними;
- а также трудны ситуации, когда детей больше десяти и воспитатель в это время работает без помощника.

Радостными ситуациями в работе воспитателей чаще всего являются ситуации:

- найден общий язык с ребенком;
- дети обращаются за советом и помощью;
- достижения детей в спорте, концертной деятельности;
- обратная связь с детьми, коллегами, службами и администрацией приюта;
- удаётся со всеми воспитанниками побеседовать.

В итогах проведенного комплексного исследования следует отметить, что установлены индивидуальные риски выгорания воспитателей в конкретном социальном приюте для детей и подростков, интернациональных по своему составу. Выявлены основные направления для профилактики

стрессов работников приюта. Так результат о высоком уровне редукции личных достижений воспитателей побуждает организаторов работ в приюте – администраторов, руководителей использовать чаще методы поощрения достижений персонала.

Выяснилось, что организационной, социально-психологической проблемой являются отдельные внутренние коммуникации между сотрудниками. Была подчеркнута необходимость организационных усилий всех подразделений приюта по стремлению к единой социально-реабилитационной среде.

Проявились педагогические проблемы в сложности подбора мер наказания для детей и подростков, практикующих ненормативную лексику и другие девиантные формы поведения. Особую педагогическую проблему составляют недостатки в правовом образовании детей и подростков, а именно: есть много декларируемых прав у детей и подростков, и вместе с этим дети и подростки слабо осознают обязанности или они затруднены к реализации.

Материалы исследования служат основанием разработки направлений программы «Профилактики профессионального выгорания сотрудников приюта» по трём разделам, которые мы назвали «Антистресс в работе воспитателей», «Я, дети, подростки и рабочая группа», «Мои индивидуально-личностные ресурсы».

Углава Я.М., Шуванов И.Б.

Психологические предикторы коррупционного поведения личности

Статья посвящена изучению психологических предикторов в природе коррупционного поведения. В работе представлены связи между склонностью к коррупционному поведению и такими психологическими предикторами как: мотивы, ценности, личностные качества.

Обнаружены различия в уровне склонности к коррупционному поведению у студентов обучающихся по специальности «юриспруденция» и людей окончивших обучение по данной специальности и работающих в государственных учреждениях.

Ключевые слова: коррупция; коррупционное поведение; психологические предикторы.

В основе термина «коррупция» лежит латинское слово «corruptio», которое в переводе с латинского означает «порчу, подкуп» (однокоренным является «коррозия»).

Проблема изучения психологических предикторов коррупционного поведения – это сравнительно новая научная проблема, носящая комплексный, междисциплинарный характер. Многочисленные исследования посвящены экономическим, правовым и социальным аспектам коррупции и коррупционного поведения личности. Вместе с тем психологическая составляющая изучена явно недостаточно.

Описывая данную проблему психологическим языком, необходимо рассмотреть такое понятие как «коррупционное поведение» - это поведение должного лица, направленное на получение личной выгоды путем злоупотребления служебным положением.

В современном российском обществе коррупционное поведение приобретает все более массовый характер. Однако предпринимаемые государством и обществом действия по противодействию коррупции значительного успеха не дают. Это свидетельствует о том, что воздействие только на *внешние факторы* данного явления не позволяет формировать антикоррупционную устойчивость личности, снижать готовность к коррупционному поведению в ситуации коррупционного давления.

На этом фоне особое значение приобретает психологическая работа с *предикторами коррупционного поведения* личности (*внутренние факторы*), основываясь на которых можно говорить о совокупности личностных характеристик, установок и ценностей, которые формируют готовность к коррупционному поведению или вступлению в коррупционные отношения и обуславливают снижение антикоррупционной устойчивости личности.

Анализ литературы по интересующей нас проблеме и опытно-поисковое исследование психологических особенностей личности позволяет в качестве психологических предикторов коррупционного поведения рассматривать:

- *мотивы* (неудовлетворенность жизнью, профессией; стремление к власти, потребность в самоутверждении за счет других, внешние мотивы профессиональной деятельности);
- *ценности* (материальные ценности, редукция нравственных ценностей, размытая профессиональная идентичность);
- *личностные качества* (низкий уровень ответственности и самоконтроля, косвенная агрессия, цинизм, социальное лицемерие, личностная конформность).

Недостаточная изученность данной темы и отсутствие единого представления о предпосылках коррупционного поведения определяет необходимость данного исследования.

Цель исследования - изучение психологических предикторов коррупционного поведения.

Для достижения поставленной цели нами было проведено исследование, в котором приняли участие 50 человек, из них 25 студентов обучающихся по специальности «юриспруденция» и 25 человек окончивших обучение по данной специальности и работающих в государственных учреждениях.

Представим анализ результатов, полученных на основе проведенных методик. Отметим, что при подборке данного инструментария использовались материалы работы Л.В. Уваровой «Методика оценки антикоррупционной устойчивости при профессиональном психологическом отборе кандидатов на должности судей».

Ориентируясь на данные показатели, в ходе исследования нами была выявлена степень склонности к коррупционному поведению среди двух изучаемых групп.

1 этап. Определение удовлетворенности или неудовлетворенности трудом по шкале «финансовые и материальные ценности» (*мотивационный тест Герцберга*), полученные результаты говорят о значимости различий между группой студентов и людьми работающими по специальности: по шкале финансовые и материальные ценности ($p=0,011$) - более значимы для группы студентов.

2 этап. Диагностика ценностно-мотивационной сферы (*методика «Ценностные ориентации» М. Рокича*): смелость в отстаивании своего мнения ($p=0,08$) и материально обеспеченная жизнь ($p=0,004$) – более присущи студентам; честность ($p=0,003$) – людям работающим по специальности.

3 этап. Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей (*Метод парных сравнений В.В. Скворцов*): материальные потребности ($p=0,014$) - более значимы для студентов.

После проведения методик и анализа результатов эмпирического исследования, посвященного изучению связи между степенью выраженности коррупционной направленности и психологическими предикторами, были выделены некоторые особенности личности склонной к коррупционному поведению.

Испытуемые, относящиеся к группе студентов, более ориентированы на финансовые и материальные ценности, а также ставят в первые ряды смелость в отстаивании своего мнения и материально обеспеченную жизнь.

Люди, окончившие обучение по данной специальности и работающие в государственных учреждениях значимыми качествами считают честность.

На основании результатов, полученных в ходе психологического анализа предикторов коррупционного поведения можно сделать предположение о том, что при выборе будущей специальности основным мотивом поступления является стремление к власти, а основными ценностями - материальные.

Обратная тенденция наблюдается в отношении людей, окончивших обучение и работающих в государственных учреждениях. Об этом свидетельствует тот факт, что во главу угла они ставят такое понятие как честность.

Следовательно, можно сделать следующее предположение: предрасположенность к коррупционному поведению может зависеть от набора психологических предикторов личности, т.е. ее мотивов, ценностей и личностных качеств.

Таким образом, подтвердилось, что студенты, обучающиеся по специальности «юриспруденция» более склонны к коррупционному поведению, нежели люди, которые уже работают по данной специальности, об этом свидетельствуют различия в ценностной и мотивационной сфере.

Литература

1. Ванновская О.В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - 2012. - № 102.

Хачатурова М.Р., Пойманова Д.М.

Связь стратегий медиаторства и эффективности разрешения межличностных конфликтов

Значительную роль в управлении межличностными конфликтами играет вмешательство медиаторов. В нашей работе рассматриваются три стратегии поведения посредника: агрессивная, нейтральная и сотрудничающая. Данный выбор основывается на классификации стратегий поведения в конфликте, предложенной Н.В.Гришиной (Гришина, 2000). На наш взгляд, она позволяет более полно изучить как спектр поведенческих реакций сторон конфликта при вмешательстве медиаторов, так и эффективность работы посредника.

Многоаспектность процесса посредничества и большой спектр форм вмешательства медиаторов ставит перед исследователями проблему того, насколько эффективно вмешательство медиатора в разрешение межличностного конфликта.

В ряде зарубежных исследований были получены результаты, свидетельствующие об эффективности влияния посредничества на разрешение межличностного конфликта (Carnevale, Pruitt, 1992; Carment, Rowlands, 1998; Nugent, Broedling, 2002; Carnevale, De Dreu, 2003; Loschelder, Trotschel, 2010).

Тем не менее, учитывая всю сложность вопроса разрешения конфликтных ситуаций и специфику управления конфликтами, важно отметить, что не всегда участие посредника может вести к благоприятному разрешению конфликта. С одной стороны, помощь посредника в налаживании процесса коммуникации, объективизации предмета возникшего конфликта гарантирует его участникам понимание взаимных намерений и облегчает поиск пути решения конфликта (Loschelder, Trotschel, 2010). Более того, в ряде исследований доказывается, что посредничество, при котором третья сторона ведет себя агрессивно и даже поощряет развитие конфликта, также может быть эффективным. Данная стратегия медиатора направлена на то, чтобы участники конфликта оказались вовлечены в спор, выплеснули отрицательные эмоции, и уже после этого посредник может начать работу с ними. П.Карневал также отмечает зависимость успеха посредничества от выбранной стратегии (Carnevale, De Dreu, 2003).

С другой стороны, вопрос об эффективности вмешательства медиатора в конфликт нуждается в дополнительной проверке, поскольку в ряде других, более ранних, работ отмечается, что эффективность стратегии медиатора в процессе разрешения конфликта может в большей или меньшей степени зависеть от стадии конфликта (Rubin, 1980; Himes, 1980; Irving, Meyer, 1997).

Так, например, попытки установления поддерживающей коммуникации в уже обостренном конфликте со стороны посредника приводят к дальнейшей эскалации конфликта и усугубляют его (Irving, Meyer, 1997).

Таким образом, в нашей работе выдвигаются следующие гипотезы:

1. В условиях конфликта, возникшего в диаде в рамках социальной группы, агрессивная и нейтральная стратегии поведения медиатора приводят участников к выбору сотрудничающего способа разрешения конфликта.
2. В условиях конфликта, возникшего в отдельной диаде, сотрудничающая стратегия поведения медиатора приводит участников к выбору сотрудничающего способа разрешения конфликта.

Для проверки выдвинутой гипотезы был проведен эксперимент, в ходе которого были смоделированы три стратегии поведения медиатора – сотрудничающая, нейтральная и агрессивная. В исследовании приняло участие 156 испытуемых, 95 девушек и 61 юноша, являющихся учащимися 10-11 классов школ. В эксперименте также были задействованы 18 специально проинструктированных помощников экспериментатора, выполняющих роль медиаторов. Исследование было разделено на две серии, исходя из двух условий проведения эксперимента - в группе и в отдельных диадах, обусловленных существованием различий в выборе способов поведения участников конфликта. Суть эксперимента состояла в создании конфликтной ситуации посредством конкурирующих сил между участниками. Это было сделано с помощью игровой ситуации через моделирование борьбы за ограниченный ресурс, которым в нашем исследовании было получение единственной отличной оценки. Ее получение в эксперименте зависело от решения биологического кроссворда.

Результаты проведенного исследования показали, что в условиях группового эксперимента агрессивная стратегия поведения медиатора оказала большее влияние на разрешение межличностного конфликта по сравнению с другими. Различия между экспериментальными группами были проверены с помощью критерия $\chi^2(2)=5,345$, $p=0,069$. Таким образом, полученные различия являются значимыми на уровне тенденции. В условиях эксперимента в отдельных диадах сотрудничающая стратегия поведения медиатора оказала большее влияние на разрешение межличностного конфликта по сравнению с другими. Однако полученные различия между экспериментальными группами по критерию $\chi^2(2)=2,743$, $p=0,254$ оказались незначимыми.

Мы предполагаем, что к выбору участниками сотрудничающего способа разрешения конфликта при агрессивной стратегии медиатора приводят групповые феномены, например, ингрупповой фаворитизм и аутгрупповая враждебность. Вследствие этого агрессивность усиливала конкуренцию в меньшей степени между участниками внутри одной диады, а в большей - между собственной диадой и остальными.

Этот факт подтверждается результатами зарубежных исследований. С.Дуглас и М.Мартинко показали, что конкуренция среди сотрудников организации увеличивается вследствие вызванной агрессии между ними

(Douglas, Martinko, 2001). Также можно привести пример классических экспериментов М.Шерифа, где в ситуации соревнования между группами были вызваны агрессивные настроения между ними и наблюдался ингрупповой фаворитизм, что увеличивало дух конкуренции между группами. Результаты исследований М.Шерифа свидетельствуют о том, что создание условий для межгрупповой социальной конкуренции приводит к эскалации конфликта. Только после того, как была организована совместная деятельность, напряжение между группами снижалось, отношения становились дружественными (Копец, 2010).

Если сопоставить данные примеры с полученными нами результатами, то можно сделать вывод о том, что стратегия поведения медиатора может способствовать увеличению агрессивности между участниками диады, что, в свою очередь, влечет к возрастанию конкуренции между ними и потребности к скорому поиску общего решения в ситуации возникшего конфликта на фоне конкуренции.

Мы предполагали, что в условиях эксперимента, проведенного в отдельных диадах, сотрудничающая стратегия медиатора приведет участников к выбору сотрудничающего способа разрешения конфликта. Например, в исследованиях Д.Арнольда и К.О'Коннор было показано, что сотрудничающая стратегия поведения так называемых омбудсменов (в их роли в проведенном нами исследовании выступал медиатора), существенно влияет на исход конфликта. Участники конфликта проявили меньшую склонность к отстаиванию своей позиции и, пользуясь интегративными рекомендациями медиатора, стремились к поиску общего решения (Arnold, O'Connor, 1999).

Однако полученные различия между экспериментальными группами оказались незначимыми.

Таким образом, полученные в ходе проведенного экспериментального исследования результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Стратегия поведения медиатора в конфликте оказывает влияние на эффективность разрешения межличностного конфликта.
2. Существуют различия в эффективности стратегий поведения медиатора в конфликте в зависимости от его условий протекания – в группе или в отдельных диадах. Агрессивная стратегия медиатора ведет участников к выбору сотрудничающего способа разрешения конфликта.

Стоит отметить, что результаты экспериментального исследования о роли эффективности вмешательства медиатора в конфликт могут быть использованы для формулировки и создания методических рекомендаций как для учителей, нередко выступающих в качестве медиаторов в разрешении конфликтов среди подростков, так и для самих подростков.

Уже долгое время работа считается важной частью жизни человека. Но относительно недавно изменилось отношение общества к работе. Если раньше работа воспринималось, как тяжелое обременительное занятие, выполнение которой необходимо в первую очередь и нередко только для удовлетворения физиологических потребностей, то в последнее время в образ работы добавились представления о возможности развития, реализации своих талантов, раскрытия творческого потенциала, получения удовольствия и т.д. В связи с такими изменениями, появилось новое направление исследований, проводимых в организационном контексте. На смену исследований направленных на изучение негативных аспектов трудовой деятельности, пришли исследования, изучающие такие позитивные аспекты трудовой деятельности, как удовлетворенность трудом, лояльность сотрудников, увлеченность работой, вовлеченность персонала, приверженность компании, внутренняя профессиональная мотивация и др.

Интерес исследователей к удовлетворенности трудом сформировалось раньше чем к другим позитивным аспектам трудовой деятельности. Основной причиной возникновения интереса у исследователей к изучению удовлетворенности трудом стала появления фактов демонстрирующие ее взаимосвязь с производительностью трудом. Не смотря на многочисленные попытки для выявления направления этой связи, до сих пор исследователи не пришли к единому мнению. Из-за отсутствия единого мнения, а также уверенности в наличии взаимосвязи удовлетворенности трудом и производительности не прекращаются активность исследователей в данном направлении. Безусловная задача которая встает перед исследователями является операционализация понятия удовлетворенности трудом, которая включает в себя проблемы определения этого понятия, выделение его структур и методы измерения.

В большинстве исследований не выделяют компоненты удовлетворенности трудом и исследования основаны на общей (интегральной) оценке удовлетворенности трудом. Одним из немногих исследований, предполагающих выделение аспектов удовлетворенности трудом, является исследование Ивановой Т. Ю., Рассказовой Е. И., Осина Е. Н.. Эти авторы удовлетворенность трудом понимают как позитивное состояние, которое складывается в результате когнитивной и эмоциональной оценки сотрудником работы как удовлетворяющей нужды и соответствующей ценностям работника.

Среди большого количества исследований направленных на изучение факторов удовлетворенности трудом, изучение таких социально-психологических феноменов и процессов, как процесс групповой динамики, коммуникативные взаимодействия в качестве одного из факторов удовлетворенности трудом остается малоизученным. В частности важным

представляется именно особенностью коммуникативных взаимодействий сотрудников с коллективом.

Выявление основополагающих факторов коммуникативного поведения является важной задачей, которое долгое время стоит перед исследователями, для решения чего активно ведутся дискуссии. И все эти дискуссии сводятся к тому: является ли коммуникативное поведение результатом устойчивых диспозиций, ситуативных стратегий, или результатом исключительно непосредственного результата воздействия ситуации, или же функцией всей совокупности упомянутых переменных. Социальные психологи выделили 40 различных факторов, осложняющих взаимосвязь «установка-поведение». Сложность взаимосвязи иллюстрирует результаты известного эксперимента Р.Лапьера.

Не вдаваясь в детальный анализ попыток установления характера этой связи, укажем, что для прогноза коммуникативного поведения необходимо учитывать коммуникативные установки личности. Установка коммуникативного поведения личности понимается как готовность, предрасположенность субъекта к актуализации определенно направленной коммуникативной деятельности.

Одним из личностных черт, которую можно рассматривать как коммуникативную установку, является макиавеллизм. Под макиавеллизмом понимается склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях: скрывать свои подлинные намерения и с помощью ложных отвлекающих маневров добиваться своих целей, часто противоречащих целям и интересам субъекта, против которого направлено манипуляция.

В исследовании приняли участие высококвалифицированные специалисты разных профессий, работающие в различных организациях города Баку. Общее количество респондентов было 40. Все респонденты заполняли следующие методики:

1) Мак-шкала-IV с ролями "Я реальный" и "Типичный сотрудник нашей компании". Для измерения выраженности макиавеллизма самого респондента и коллектива. От респондента требовалось оценить степень согласия с утверждениями с позиции каждой из предложенных ролей, используя предложенную шкалу.

2) Опросник удовлетворенности трудом (Иванова, Рассказова, Осин), который включает пять субшкал, измеряющих удовлетворенность различными аспектами работы: заработной платой, условиями и организацией труда, руководством, коллективом, процессом и содержанием труда.

В ходе исследования мы предполагаем, что выраженность субшкал опросника удовлетворенности трудом будет различаться у сотрудников в зависимости от выраженности макиавеллизма самого сотрудника и типичного сотрудника компании. Респонденты поделены на 2 группы по выраженности макиавеллизма самого респондента и на 2 группы по

выраженности макиавеллизма типичного сотрудника. Таким образом, у нас получились 4 группы, в каждой по 10 человек.

Далее мы сравнили значения субшкал опросника удовлетворенность трудом между выделенными группами. Из-за небольшого количества респондентов использовали непараметрический метод сравнения двух независимых выборок по критерию Манна-Уитни. Статистически значимые результаты получились по шкале удовлетворенность руководством. Выраженность шкалы удовлетворенность руководством у сотрудников с высокими показателями макиавеллизма выше ($p=0,035$) при низкой выраженности макиавеллизма типичного сотрудника чем при высокой выраженности макиавеллизма типичного сотрудника.

По результатам проведенного исследования, выяснилось наличие различия такого компонента удовлетворенности трудом, как удовлетворенность руководством у сотрудников с высокими показателями макиавеллизма в зависимости от выраженности макиавеллизма коллектива.

Раздел 5

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Булатова Я.И., Сербина Л.Ф.

Совершенствование системы коррекционно-логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Недоразвитие речи у детей имеет различные причины, которые зачастую связаны со слухом и особенностями восприятия. Фонематическое восприятие лексических и грамматических конструкций оказывает в детском возрасте решающее значение на правильное употребление не только слов и фраз, но и отдельных слогов. Основной задачей коррекционно-логопедической работы является развитие фонематического восприятия.

Группа детей с рассматриваемым видом нарушения выделяется по нескольким характерным признакам:

- замена звуков,
- смешение звуков,
- несформированная артикуляция.

В основном такие группы детей характеризуются неправильным произношением нескольких звуков: от двух до пяти, либо их произношение является неточным, непонятным. При этом ребенок не может отличить похожие звуки, что влечет проблемы с произношением и письменной речью

в дальнейшем. Также специалистами отмечается неточность в лексических значениях употребляемых слов, ошибки по смыслу, замены.

Физиологическое строение речевого аппарата у таких детей чаще всего соответствует норме, но именно фонематическое восприятие способствует неправильному произношению тех звуков, которые освоены и могут употребляться без нарушений.

Следует отметить, что в основе проведения цикла занятий должна быть сформированность психических процессов, определенный уровень памяти и внимания, позволяющий начать занятия, а также мышления для возможности анализа собственной речи и ошибок. Но, как правило, данная группа нарушений характеризуется недостаточным для своего возраста развитием психики, что в совокупности и приводит к проблемам в обучении.

Не совсем правильным направлением работы с данным нарушением является упор исключительно на артикуляцию, поскольку это не способствует устранению нарушений. Вместе с тем отмечено, что хороший уровень развития фонематического восприятия должен опережать формирование речи, способствовать становлению мотивации к экспрессивной речи и ее совершенствованию.

Для эффективной коррекционно-логопедической работы необходимо сделать акцент на улучшение фонематического восприятия, в результате которого дети будут более успешно овладевать лексическими и грамматическими конструкциями, четко различать части слова, понимать разницу окончаний и приставок, а также различных по значению, но похожих на слух слов и словосочетаний.

Целесообразно начинать работу с детьми до поступления в школу, поскольку подобные нарушения будут негативно сказываться на обучении по ряду причин, основная из которых - сложность грамотного чтения и письма, которые влекут за собой неуспеваемость. Вместе с тем, даже при наличии ошибок в собственной речи, но развитым фонематическим восприятием, ребенок способен видеть и анализировать подобные нарушения, что способствует правильности написания слов.

Специалисты должны действовать во взаимосвязи с семьей ребенка, создавая единое образовательное пространство, продолжая в домашних условиях те занятия, которые направлены на преодоление недостатков восприятия. Для семьи специалисты советуют определенный комплекс игр, направленный на развитие фонематического восприятия (например, «Узнай по голосу», «Узнай по звуку», «Три медведя» и т.д.). Ответственные родители начинают воздействовать на формирование детской речи с самого раннего возраста. Одним из важных моментов является правильная и четкая речь взрослого.

Сложность коррекционно-логопедической деятельности заключается в преодолении у ребенка сформированных речевых представлений, в указании на те ошибки, которые являются привычными в употреблении слов и, как правило, не видны детям.

Одной из основных задач коррекционно-логопедической деятельности является формирование общей психологической подготовленности к учебе, можно выделить несколько основных направлений:

- формирование и уточнение произношения звуков,
- коррекция и закрепление зрительного, произносительного и слухового образа недифференцируемых звуков,
- выделение и акцент на каждом звуке, который не дифференцируется,
- объяснение состава слова, изучение и закрепление,
- формирование начал языкового анализа и синтеза,
- оформление речи и стимулирование коммуникации,
- пополнение словарного запаса и изучение тех слов, которыми они владеют,
- формирование взаимосвязи анализа и речи в связном высказывании.
- общее психолого-педагогическое развитие, которое в комплексе способствует подготовке к учебе в школе.

Поскольку игра представляет собой одну из основных видов деятельности ребенка в дошкольном возрасте, наибольшая мотивация развивается в процессе игровых занятий. Учитывая специфику нарушения и возраст детей, необходимо подбирать игры и формировать процесс для того, чтобы использовать коррекционные возможности максимально эффективно.

На начальном диагностическом этапе оценивается уровень фонематического восприятия ребенка путем различных игр на активность при различении звуков – хлопки в ладоши, показ картинок, повторение. Существующие методики основаны на критериях балльной оценки, в соответствии с которой выделяют высокий, средний и низкий уровень восприятия (Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В., Большаковой С.Е., Ткаченко Т.А.).

Современные лингвистические исследования обосновывают о том, что слогосложение является одной из наиболее важных и актуальных проблем общей фонетики.

В лингвистическом словаре слог определяется как фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом.

В основе коррекционных занятий необходимо различать подготовительный и основной этап. Существует определенный порядок формирования фонематического восприятия звуков. Сначала используются подсобные материалы – схемы, рисунки – затем звуки соотносятся со своим местом в слове и относительно других звуков. Заключительный этап включает формирование полученных навыков в экспрессивной речи, а затем во внутренней, как сочетание внешней стороны действия и мыслительных операций. Работа с артикуляционным аппаратом является вспомогательной, второстепенной и нужна для закрепления звуков и слогов.

Сущность подготовительного этапа состоит в тренировке и развитии речевого слуха и восприятия, которые включают ритм, способы воспроизведения, сила звука, тембр, а также интонационная выразительность

и высота звуков. Процессы внимания и памяти также должны тренироваться, но являются вторичными.

Сущность основного этапа заключается в дифференциации различных звуков, слогов, а затем и слов. Целесообразно начинать обучение с различия гласных, а затем согласных звуков. Основным критерием выбора должно быть сходное по слышимости звучание, которое должно быть дифференцировано, при этом детям оказывается необходимая помощь, если они не могут найти правильный вариант самостоятельно, либо не понимают смысла сказанного.

В первую очередь происходит тренировка и закрепление гласных, которые становятся связующим звеном между согласными. Основой всей коррекционно-логопедической работы является различение звуков по определенной схеме:

- закрепление и повторение звуков с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения,
- определение звука в слогах, его положения в слове,
- сравнительный анализ в зрительном, слуховом и произносительном аспектах.

Вспомогательными эффектами являются тренировки памяти и внимания, расширение их видов и форм.

Коррекция слоговой структуры слова – одна из приоритетных задач логопедической работы с дошкольными, имеющими системные нарушения речи.

Искажения слогового слова признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре речевого дефекта с общим недоразвитием речи.

Для того, чтобы помощь этим детям была максимально эффективной, необходимы ранняя диагностика и соответствующая коррекционная работа.

Предлагаемая система занятий позволяет детям с речевыми нарушениями активно влиться в коллектив, принимать участие в играх, повышать мотивацию к экспрессивной речи, а также развивать в общении понимание речевых конструкций. В основе предлагаемой системы игр могут применяться методики Н.А. Лукиной и И.И. Никкинен, Селиверстова В.И., Краузе Е.Н.

Коррекционно-логопедическая работа должна привести к следующим результатам у детей:

- навык устного анализа букв, слогов и слов, которые аналогичны по написанию,
- дифференциация всех видов звуков;
- иметь представления о мягкости согласных;
- уметь дифференцировать похожие звуки;
- осуществлять выбор слов в соответствии с произносимым звуком на слух;
- уметь проводить сравнительный анализ слов, близких по звучанию;
- уметь формировать сложные грамматические конструкции с похожими звуками;

- уметь воспроизводить на слух грамматические конструкции с требуемыми звуками;

- не допускать ошибок в диктантах, связанных со смешением звуков.

Навыки, которые появляются у детей, можно подразделить на:

- акцентированное внимание на звуках в речи;

- выравненность фонематических процессов до нормального уровня;

- сформированы представления о составе слова, близкие к школьному уровню;

- четкое различение и произношение всех звуков;

- развит имеющийся слоговый запас и простые предложения;

- активное использование в речи слов и терминов, которые задействованы в коррекционно-логопедическом цикле занятий.

Можно сделать вывод, что нарушенное фонематическое восприятие будет негативно влиять не только на развитие речи и коммуникации, но и весь процесс обучения, который будет последовательно усложняться, таким образом, чем раньше будет начата коррекционно-логопедическая работа, тем больше времени будет на исправление. Игры и методики, применяемые в занятиях, могут быть успешно применены в любых детских коллективах и семье, обеспечивая преемственность коррекционной практики, способствуя максимальной эффективности.

Мкртчян С.С., Сербина Л.Ф.

Особенности логопедической работы по развитию монологической речи детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня

В последнее время существенно увеличилась численность детей с общим недоразвитием речи (ОНР). К трудностям в общении, социализации, нарушениям эмоционального развития, затруднениям в школьном обучении приводят различные по своему характеру и природе нарушения речи, которые возникают в дошкольном детстве.

Общее недоразвитие речи (ОНР) является одним из наиболее распространенных нарушений, возникающих в детском возрасте. Под общим недоразвитием речи можно понимать комплексное нарушение речи, охватывающее все компоненты речевой системы, относящихся к звуковой (произносительной) и смысловой (семантической) стороне речи. У детей с ОНР нарушены многие речевые и языковые операции в процессе порождения и восприятия речи: мотивация, целеполагание, образование замысла высказывания, составление смысловой программы, лексика, грамматика, фонетико-фонематические операции. Общее недоразвитие речи может быть обусловлено различными причинами как биологического, так и социального характера. Понятие общего недоразвития речи впервые было установлено Р. Е. Левиной в 1967 году в ее работе «Основы теории и практики логопедии». Роза Евгеньевна выделила 3 уровня ОНР.

При общем недоразвитии речи страдают слухоречевая память, мышление, навыки самоконтроля, экспрессивная речь и т. д. Ребенку сложно

анализировать явления языка, подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи, а также сознательно пользоваться ими в своей практике. А это может препятствовать полноценной учебной деятельности детей с ОНР и привести к стойкой неуспеваемости.

Перечисленные выше особенности вызывают затруднения в формировании монологической речи, изучением которой занимались такие исследователи как В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и другие.

Но, несмотря на имеющиеся исследовательский вклад в изучение данной проблемы, крайне мало работ по изучению развития монологической речи детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня.

Формирование монологической речи в логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, является одной из важнейших задач. Это связано с тем, что данный вид речи вызывает большие затруднения у детей с ОНР 3 уровня, к тому же при спонтанном развитии ОНР не достигает того уровня, который достигается благодаря специальному обучению.

Монологическая речь имеет психологические и лингвистические особенности. К ним можно отнести смысловую целостность, законченность, последовательность, логичное построение, непрерывность, композиционную и грамматическую оформленность, членимость, контекстность, связанность, направленность, развернутость, разнообразие словарного запаса, отсутствие ограничений во времени. Структура монологической речи не проста, со сложными синтаксическими конструкциями, строгим отбором лексических средств и обязательно с предварительной планировкой.

Значительные трудности в овладении навыками фразовой монологической речи у детей с ОНР вызваны недоразвитием всех компонентов языковой и речевой системы. Наличие у детей с ОНР вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (памяти, внимания, мышления и др.) приводит к возникновению дополнительных затрудненностей в овладении фразовой монологической речью (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов).

Имея хорошо развитую монологическую речь, ребенок, обучаясь в школе в состоянии свободно высказывать свои мысли, аргументировать их, отвечать на вопросы полно, развернуто, пересказывать содержание тестов, самостоятельно писать изложения и сочинения.

Также данным вопросом занимались следующие авторы: Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, В. И. Селиверстова, Е. И. Тихеевой, Э. П. Коротковой и др.

Работы исследователей Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной по развитию фразовой речи дошкольников с ОНР можно наблюдать в многих научных и научно-методических трудах по логопедии: "Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни", "Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада" и прочие.

Работа логопеда и воспитателя по развитию фразовой речи детей включает: целенаправленное развитие фразовой речи, коррекционное формирование грамматического и лексического строя речи, развитие навыков речевого общения и обучение рассказыванию. Можно выделить основные направления коррекционной работы по развитию монологической речи детей с ОНР: обучение пересказу; обучение составлению рассказа по серии сюжетных картин; обучение описанию предметов; обучение рассказыванию с элементами творчества. Предложенные методики благоприятствуют повышению уровня развития монологической речи детей с ОНР, способности воспроизводить и самостоятельно составлять сложные тексты, а также помогают сформировать у детей умения вербализации действий в форме развернутых, полных связных высказываний.

Лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладение рядом языковых умений:

- соблюдать структуру определенного типа текста, позволяющую достичь поставленной цели,
- строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью,
- отбирать адекватные лексические и грамматические средства,
- пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации,
- соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств.

Отсюда следует, что «теоретической основой рассмотрения связной речи как продукта является такая область языкознания, как лингвистика текста, изучающая его содержательную и структурную стороны» (И.Р. Гальперин, Г.Я. Солганик, С.И. Гиндин, Л.М. Лосева).

И по современным представлениям, скорее текст, а не предложение, является реальной единицей речевого общения. На уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления.

Организованный вид речи требует специального речевого воспитания. Монологическая речь является относительно развернутым видом речи и в большой степени она произвольна. Произвольность монологической речи предполагает, в частности, избирательно пользоваться уместными для данного высказывания языковыми средствами. В исследованиях А.А.Люблинской, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец по проблеме развития связной монологической речи рассматриваются вопросы о функциях, формах и содержании связной речи, о взаимосвязи умственного развития детей и развития связной речи.

Исследования, наблюдения, тестирование показали, что уже на втором году жизни в процессе непосредственного эмоционального, практического общения с взрослыми закладываются основы будущей связной речи. Медленно и постепенно речь приобретает развернутый, связный характер и уже к пяти годам устная речь ребёнка дошкольника, много общающегося с взрослыми, становится достаточно богатой и полной.

Однако проблема состоит в том, что ни один ребёнок, хорошо и бегло

говорящий, не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. И говорящий ребёнок всегда имеет в виду лишь содержание своей речи, имеет дело с непосредственно воспринимаемыми образами, мыслями, предметами, которые ребенок хочет как-то выделить или обозначить в своей речи и лишь в очень редких случаях задумывается, как ему необходимо произнести то или иное слово.

Анализ результатов исследования показал, что дети допускают много ошибок в словоупотреблении, построении не только сложного, но и простого предложения и пользуются однообразными способами связи предложения в тексте. Многие дошкольники нарушают последовательность изложения мыслей, им трудно начать или закончить высказывание. В их рассказах часто присутствуют элементы повествования и описания. Текст приобретает вид контаминированного. Происходит контаминация двух имен существительных, одно из которых уже известно ребёнку, другое неизвестно, только что услышано, но по звуковой форме близко известному. И незнакомое слово становится основой нового слова, взаимодействуя с ним и принимая на себя значение первого. Таким образом, такое семантическое пространство двух слов сближается.

Необходимо отметить, что в младшем и среднем дошкольном возрасте у детей наблюдается такое явление, как монологизирование. Дети в этом возрасте иногда говорят вслух, ни к кому не обращаясь. Такую речь можно назвать эгоцентрической. И монологическую речь как речь эгоцентрическую противопоставляем речи социализированной.

Социализированная речь – это речь, выполняющая функцию сообщения. К социализированной речи можно отнести различные формы приноравливающейся информации, сообщения мыслей, критику, вопросы и ответы, просьбы. Самое специфическое и характерное для монологической речи заключается в том, что ею человек, не общаясь реально с другими людьми, создает себе социальный резонанс. Среди ассоциативных реакций преобладают экстралингвистические (внеязыковые). Связные (описательные) рассказы содержат названия предметов и отражают либо их действия, либо качества. Иногда среди ассоциативных реакций преобладают неадекватные. Всё это отражение индивидуальных особенностей овладения семантической стороной языка. Причины, определяющие индивидуальные различия в овладении семантическими средствами родного языка. Наши эксперименты показали, что индивидуальные особенности употребления и понимания детьми четвёртого и пятого года жизни семантических единиц определяется следующими факторами:

- 1) автономность развития различных уровней языковой системы: фонематического, грамматического и лексического;
- 2) уровень развития лексико-семантической системы ребёнка;
- 3) степень влияния экстралингвистических причин на речевое поведение ребёнка.

Османова Н.Э., Тимощенко А.В.

Диагностика психофизиологических показателей и психического развития у детей с расстройствами аутистического спектра

Осенью 2014 года в Сочинский государственный университет (СГУ) обратилась ассоциация родителей детей с аутистическими расстройствами с целью создания модели сотрудничества педагогов, медицинских работников и сотрудников ВУЗа для комплексной работы с детьми-аутистами.

На сегодняшний день доказано, что традиционные методы лечения аутизма нужно совмещать с альтернативными методами. Одним из альтернативных методов лечения аутизма является анималотерапия, то есть терапия с помощью животных. Сочи – уникальный город в России, который может предложить детям с аутизмом одни из самых эффективных видов анималотерапии – дельфинотерапию, иппотерапию и канистерапию. При работе с детьми с нарушениями в развитии необходимо постоянное отслеживание динамики в психическом развитии детей. Поэтому специалистам СГУ было предложено провести диагностику психического развития детей с аутизмом с целью изучения влияния дельфинотерапии на уровень развития детей.

В обследовании приняли участие 16 детей разного возраста от 3 до 10 лет, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Базой для диагностики был выбран Центр здоровья, оборудованный современными аппаратами и приборами для исследования, как медицинских показателей, так и психического развития.

В диагностике приняли участие Украинцева Мария Владимировна, врач-хирург, зав. лабораторией кафедры физической культуры и адаптивных технологий, Кравцова Яна Викторовна, психолог социально-психологической службы СГУ, Османова Нина Эдуардовна, преподаватель кафедры психологии и дефектологии, и Тимощенко Анна, студент 1 курса группы 14-Л.

Задачи диагностики заключались в следующем:

1. Выявление психофизиологических показателей и особенностей психического развития испытуемых;
2. Составление психологических характеристик на каждого ребенка с РАС;
3. Анализ анамнестических данных;
4. Анализ карт навыков детей с РАС.

Обработка карт навыков и анамнестических данных до сих пор продолжается, поэтому в данной статье приведем результаты диагностики на базе Центра здоровья. Использовались следующие методы для диагностики психофизиологических показателей и особенностей психического развития детей с аутистическими расстройствами:

1. Наблюдение за взаимодействием ребенка с родителем

Критерии наблюдения: особенности коммуникации родителей с ребенком, стиль взаимодействия, уровень восприятия ребенком инструкции,

которую дает родитель.

2. Наблюдение за взаимодействием ребенка со специалистом (без присутствия родителей),

Критерии наблюдения: особенности вхождения ребенка в контакт с незнакомым человеком, реакция на незнакомого человека и реакция на уход родителя, восприятие инструкции, которую дает незнакомый человек, эмоциональные и социальные процессы, особенности речи и поведения, прежде всего, наблюдалась ли у ребенка тенденция к целенаправленным действиям.

3. Компьютерные тесты и методики с использованием диагностического оборудования «Нейрософт».

В качестве диагностического материала были выбраны 3 наиболее простые для понимания методики:

1. Экспресс-методика «Теппинг-тест» для диагностики силы нервных процессов путем измерения динамики темпа движений кисти. Сила нервных процессов отражает общую работоспособность человека;

2. Методика «Оценка внимания» предназначена для диагностики концентрации и устойчивости внимания, типа высшей нервной деятельности (ВНД) и работоспособности;

3. Методика «Реакция различения» предназначена для измерения подвижности нервных процессов в центральной нервной системе (ЦНС).

Выполнение заданий первой методики «Теппинг-тест» вызвало у детей меньшие трудности, чем при выполнении заданий второй и третьей методики. Это объясняется более сложной для понимания инструкцией к этим заданиям, что вызывало большее количество отказов от выполнения этих тестов или же неполным пониманием инструкции, приводящим к недостоверному результату.

Приступим к анализу психофизиологических характеристик организма испытуемых с РАС. При выполнении детьми Теппинг-теста выявились следующие показатели: для большинства испытуемых характерна слабость нервных процессов, что вызывает повышенную утомляемость. И только у 2 человек из 16 отмечались показатели, характеризующие сильную нервную систему. Сильная нервная система обуславливает высокую работоспособность организма.

Результаты выполнения методик «Оценка внимания» и «Реакция различения» представлены в следующих показателях:

1. Для детей с РАС характерен инертный тип ВНД, подвижный тип или уравновешенный тип ВНД не наблюдался ни у одного ребенка. Таким образом, у всех испытуемых смена одного нервного процесса другим происходит с относительно большими временными затратами.

2. У большинства детей отмечается значительное снижение работоспособности, только у одного ребенка из 4-х испытуемых, которые показали достоверный результат, наблюдается нижняя граница работоспособности.

3. У всех испытуемых, показавший достоверный результат,

отмечается низкая скорость сенсомоторной реакции.

Таким образом, перечисленные показатели свидетельствуют о необходимости развития у детей с РАС силы нервных процессов, устойчивости и концентрации внимания и повышения работоспособности, в том числе и развитие выносливости ребенка. Мы считаем, что дельфинотерапия позволит решить вышеуказанные задачи. Доказано, что воздействие на организм ребенка ультравысокими частотами, излучаемыми сонаром дельфина, приводит к выработке эндорфинов. Эндорфины стимулируют мозговую деятельность и улучшают многие психические процессы, в том числе и внимание, развитие которого приводит к повышению работоспособности, что особо актуально, учитывая данные проведенной диагностики.

Кроме того, по результатам наблюдения за взаимодействием ребенка с родителями и специалистами нами были выделены условно 2 группы детей с РАС.

1 группа с преобладанием в поведении полевого поведения, в эту группу вошли 5 из 16 детей. Для них была характерна хаотическая миграция в пространстве, значительное затруднение контакта и негативизм. Поэтому при планировании любых занятий с этими испытуемыми достаточно большой промежуток времени необходимо отвести установлению контакта ребенка со специалистом и индивидуальным формам работы.

2 группа с преобладанием в поведении целенаправленных действий, в эту группу вошли 11 из 16 детей. У детей этой группы наблюдались активные целенаправленные манипуляции с предметами (собирали пазлы, матрешку, работали за компьютером и т.д.), но в силу неустойчивости внимания эти манипуляции были кратковременными. Данную группу детей необходимо подключать помимо индивидуальных, и к групповым формам работы, установление контакта со специалистом менее длительно по времени, чем у детей первой группы.

На этом этапе наша работа не заканчивается, это был констатирующий этап, в дальнейшем планируется посещение занятий по дельфинотерапии, наблюдение за детьми во время занятия и повторная диагностика с целью отслеживания динамики в психическом развитии детей с РАС.

Прус Е.В., Сербина Л.Ф.

Психотерапевтические возможности игры в развитии эмоциональной сферы детей 5-7 лет с нарушениями речи

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии старших дошкольников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, понимать эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств является важным компонентом в становлении личности растущего человека.

Эмоциональное развитие дошкольника является одним из существенных условий, обеспечивающих успешность процессов обучения и воспитания. Нормально говорящий ребенок дошкольного возраста обычно живо реагирует на радостные и печальные события, происходящие в его жизни. Выражение эмоций носит непосредственный характер, они бурно проявляются в его мимике, движениях, словах. Уже сразу после рождения ребенок испытывает эмоции, которые носят отрицательный характер и связаны с физиологическими причинами. Проявляясь в крике или плаче, они являются сигналом о наличии неблагополучия у ребенка и взрослый, реагируя на них, создает малышу комфортные условия.

В своих исследованиях Н.Л. Фигурина и М.П. Денисова указывают следующие причины возникновения отрицательных эмоций у детей на первом и в начале второго месяца жизни: это голод или отнятие от груди, перевозбуждение, воздействие кожных или болевых раздражителей. Со временем количество отрицательных эмоций уменьшается, удовлетворение физиологических потребностей создает условие для зарождения чувства радости, но прямо не порождает его. Только при взаимодействии со взрослым, наполняющим жизнь ребенка новыми впечатлениями и любовью, формируются положительные эмоции. Так, с третьей недели жизни появляется первая улыбка, а в три месяца возникает «комплекс оживления» - положительное эмоциональное отношение к матери или другому близкому человеку.

По мнению А.В. Запорожца «комплекс оживления», представляющий первое новообразование эмоционального развития, является основой для развития всех формирующихся высших чувств.

Так же в период новорожденности возникает эмоциональная синтония или эмоциональное «заражение». К концу первого года жизни эмоциональная синтония представляет собой «заражение соответствующим эмоциональным состоянием в непосредственном взаимодействии» (Г.М. Бреслав, 1990).

Ребенок научается различать своих и чужих, проявляет избирательность чувств, и как результат, формируется любовь и симпатия к близким. К концу первого года жизни у ребенка появляется сочувствие.

Важным приобретением этого возрастного периода в развитии эмоциональной сферы является появление чувства удивления, которое говорит о зарождении высшей духовной потребности – познавательной.

На протяжении всего дошкольного периода у ребенка идет развитие эмоциональной сферы: обобщается опыт эмоциональных переживаний, формируется понимание собственных эмоциональных состояний, складываются эталоны восприятия эмоциональных состояний других людей, формируется умение их выражать, что не всегда доступно ребенку с нарушениями речи.

Особую актуальность приобретают вопросы, связанные с эмоциональным благополучием детей с ограниченными возможностями здоровья. Отдельную и многочисленную группу представляют собой дети с

нарушениями речи. В психическом облике таких детей отмечаются отдельные черты общей эмоциональной незрелости. Эмоциональная сфера таких детей характеризуется высокой степенью психоэмоциональной напряженности и повышенным беспокойством, излишней возбудимостью и раздражительностью, эмоциональной неустойчивостью и повышенной лабильностью поведенческих реакций. Неустойчивый фон настроения ребенка приводит к повышенному у него уровню тревожности. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются агрессивные состояния и гиперактивность, замкнутость и медлительность, проявляющиеся в эмоциональном и двигательном беспокойстве, ведь им сложно выразить свое эмоциональное состояние не только вербально, но и с помощью мимики. Эмоциональные реакции и поведение детей с недоразвитием речи отличаются инфантильностью и соответствуют поведению детей более раннего возраста. Детям с речевой патологией присущи повышенная возбудимость или патологическая инертность, что отражается в особенностях эмоциональных реакций: однообразная форма выражения положительных и отрицательных эмоций с трудным переходом из одного состояния в другое, чаще отрицательный фон настроения, избирательные привязанности. Селиверстов отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи имеются вторичные нарушения эмоциональной сферы (Селиверстов, с.83). Речевые нарушения способствуют недостаточности общения, из-за чего усвоение социального опыта затрудняется, а приобретение эмоционального словаря происходит специфическим путем. Эмоциональная лексика формируется с нарушениями и с большим отставанием в сроках (Кондратенко И.Ю., 2002).

Дети-логопаты не осознают свои и чужие эмоции, не дифференцируют сходные эмоции, испытывают трудности в определении и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния. У таких детей наиболее затруднено понимание эмоциональных состояний героев художественных произведений. При речевом недоразвитии наблюдается незрелость социальных эмоций и примитивность эмоционального реагирования. Помощь детям с нарушениями речи в развитии эмоциональной сферы необходима в большей степени, чем нормально развивающемуся ребенку, способному самостоятельно черпать знания из окружающего мира.

Анализируя основы психо-коррекционной работы с детьми, многие авторы отмечают, что в дошкольном возрасте одним из наиболее эффективных методов является игровая терапия. Психотерапевтические возможности игры широко изучались в отечественной и зарубежной психологии и психотерапии многими исследователями: М. Клейном, Г.Л. Лендретом, А.И. Захаровым, А.С. Спиваковской, М.А. Чистяковой и другими. Теоретические концепции, посвященные этой проблеме являются дополнением друг друга и позволяют дать целостную характеристику эмоциональных явлений и роли игры в развитии эмоциональной сферы детей. В отечественной психологии метод игротерапии начал активно развиваться с середины XX благодаря теории игровой деятельности (Л.С.

Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Игра дает возможность исследовать эмоциональную сферу дошкольника. Игре дано завораживать человека, вызывать волнение, азарт и восторг. Эта универсальная способность возбуждать человеческие чувства, безусловно, делает ее единственной в своем роде, вследствие своего необычайного разнообразия игры являют собой наиболее емкую сферу для проявления всех чувств и эмоций, которые способен испытать человек. В этой связи нам представляется интересным экспериментальное исследование в отношении использования игровой терапии в коррекции эмоциональной сферы детей с нарушениями речи.

Скоробогач О.А., Сербина Л.Ф.

*Развитие мотивации к учебной деятельности детей с ЗПР 7 лет
средствами игры*

Термин «мотивация» более широкое, чем понятие «мотив». Мотив – это побуждение к действию, которое связано с потребностью человека. В настоящее время термин «мотивация» трактуется по-разному. Так, по Ж. Годфруа, мотивация – это совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение; по К.К. Платонову, мотивация – это совокупность мотивов; по М.Ш. Магомед-Эминову, мотивация – это процесс психической регуляции конкретной деятельности. Так, например, Е.П. Ильин рассматривает мотивацию, как «механизм выбора» какой-либо формы поведения. В случае надобности, этот «механизм выбора» отвечает на внешние раздражители, хотя обычно, он выбирает способ, который лучше всего подойдет к данному физиологическому состоянию, эмоциям, воспоминаниям или мыслям. Так же этот выбор может определяться близким присутствием какого-либо человека или объекта.

В противоположность Е.П. Ильину, Ж. Годфруа считает, что все наши поступки мотивируются внутренне в соответствии с нашими врождёнными особенностями. Он считает, что в основном нас привлекает деятельность, которая приводит к чувству компетентности. Доказательством этому, служит тот факт, что лучших результатов обычно добиваются те, кто осознает, что всю работу сделал сам, и организовал, и проследил за тем, чтобы она была хорошо выполнена. По мнению этих двух теоретиков, внешнее поощрение приводит только к уменьшению мотивации. Итак, мы выяснили, что термином «мотивация» обозначаются два психических явления: 1) система факторов, детерминирующих поведение; 2) процесс образования, формирование мотивов. Общая и единая классификация мотивов отсутствует. Поэтому, классификаций мотивов существует ровно столько, сколько и мотивов для классификаций мотивационной сферы.

Социум по-разному осознаёт свои потребности. Вследствие этого различают рациональные и эмоциональные мотивы. В психологии различают две основные группы мотивов жизни – поведения и деятельности, которые при этом взаимосвязаны между собой. В классификации мотивов выражается

предмет потребностей и направленность устремлений личности. Генерализованные и инструментальные мотивы вместе составляют мотивацию поведения и деятельности личности. В тоже время в тех или иных обстоятельствах эти мотивы не столько влияют друг на друга, сколько изменяют. По степени общественной значимости выделяют мотивы: идеологические, этнические, профессиональные, религиозные и др. – социального плана, группового плана и индивидуально-личностного характера.

Существуют также мотивы достижения цели, избегания неудач, а также аффилиационные мотивы и мотивы одобрения. Кроме осознаваемых и неосознаваемых мотивов деятельности существуют также группы внутренних и внешних мотивов деятельности. Процессуальные, результативные мотивы, а также мотив саморазвития относятся к внутренним мотивам деятельности. Общественные, альтруистические, мотивы долга и обязанностей, личностные, мотивы оценки и успеха, самоутверждения и благополучия – относятся к внешним мотивам деятельности.

Также различают мотивы по видам деятельности: общение и игра, учение и профессиональная деятельность, а также по времени проявления мотива деятельности: постоянные, ситуативные и кратковременные. Итак, классификация мотивов чрезвычайно сложна из-за многообразия, хотя исследователи выделяют определённую группу мотивов, имеющих общий характер. Это мотивы: достижения, взаимодействия, общения, управления, власти, воздействия на других людей, оказания помощи другим людям, сотрудничества. Конечно, здесь перечислены не все основные мотивы, но в каждом определённом случае, их необходимо описывать и анализировать отдельно. На наш взгляд, классификация мотивов окончательно утверждённой быть не может, так как варианты связей субъекта с действительностью бесконечны.

М.В. Матюхина считает, что существует всего два основных вида мотивов к учебной деятельности:

Мотивы, заложенные в учебную деятельность:

- 1) Ученика побуждает к учению, стремление к знаниям, овладение новыми умениями, изучение новых фактов, научиться проникать в суть явлений и т.д. – это мотивы, которые связаны с содержанием обучения;
- 2) Ребёнка побуждает к стремлению научения потребность в проявлении себя, в проявлении своей рассудительности, преодолевать препятствия в решении различных задач – это мотивы, связанные с самим процессом обучения.

Мотивы, которые связаны с тем, что лежит за пределами самой учебной деятельности: мотивы долга перед окружающими общественными классами (обществом, учителями, родителями и т.д.); - мотивы самоопределения и самосовершенствования. Мотивы благополучия, к примеру, заслужить одобрения окружающего общества; мотивы престижа, т.е. стать лучшим в какой-либо деятельности, а возможно и во всех сразу.

По мнению Марковой А.К., познавательные и социальные мотивы также можно отнести к подразделению основных видов мотивов.

По мнению Г.И. Щукиной, «мотивация – глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. У детей с ЗПР проявления мотивационной сферы имеют свои особенности. Задержка психического развития – это особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития, который выражается в малой целенаправленной умственной деятельности, бедности запаса представлений, низкой концентрации внимания, недостаточной целенаправленности интеллектуальной деятельности, быстрой её пресыщаемости, преобладании игровых интересов.

По сравнению с нормально развивающимися дошкольниками, дети с ЗПР характеризуются сниженным уровнем познавательной активности. Это проявляется в незначительной любознательности. Если большинство обычных детей дошкольного возраста имеют потребность задавать вопросы и этот возраст учёными назван «возрастом почемучек», которые задают много вопросов относительно предметов окружающего мира, то дети с ЗПР в этом отношении значительно отличаются от нормально развивающихся дошкольников. Одни из них вообще не задают вопросов, они медлительные, пассивные, другие задают вопросы, касающиеся лишь внешних свойств предметов и явлений. Эту проблему изучали У.В. Ульяновская, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова. Ими было выявлено, что для детей с ЗПР характерна дефицитарность мотивационного компонента, проявляющейся в крайне низкой познавательной активности. Главной особенностью мотивации детей с ЗПР 7 лет является не способность переключиться с игровой деятельности на учебную. У них заметно «зависание» в игровой сфере, поэтому с такими детьми можно развивать учебную деятельность только с помощью игры.

В своих работах, посвящённых изучению развития умственной деятельности детей, Л.С. Выготский сформулировал положение о наличии двух уровней умственного развития детей. «Актуальный уровень умственного развития» он определяет как запас знаний и умений, которые сформировались у ребёнка к моменту исследования на уже созревших психических функций. «Потенциальный уровень» - способность ребёнка к овладению новыми знаниями. Высокий актуальный уровень развития, может быть достигнут ребёнком вследствие актуального воздействия со стороны взрослых. Поэтому наиболее существенным критерием для оценки умственных возможностей детей является их «потенциальный уровень», т.е. способность к усвоению новых знаний с помощью взрослого непосредственно в ходе исследования.

Помощь взрослого в ходе психологического исследования является обучающим экспериментом в широком смысле слова. Но в целях установления уровня умственного развития обучающий эксперимент должен иметь особое построение, направленное на контроль достижений ребёнка в процессе обучения. Конечный результат (лежащий в зоне трудности) становится строго заданным, единым для всех испытуемых одной возрастной

подгруппы. Варьирующим параметром становится то количество помощи экспериментатора, которое необходимо каждому испытуемому для достижения этого результата. Помощь экспериментатора включается в виде дозированных по качественному уровню уроков. Последовательность их фиксируется от более сжатых видов помощи к постепенному переходу к всё более подробным объяснениям.

Целью исследования развития мотивационной сферы детей с задержкой психического развития (ЗПР) 7 лет средствами игры, были апробированы специальные методики, позволяющие выявить возможность развития мотивационной сферы у детей с данными аномальными особенностями с помощью игры. Работа проводилась в русле теоретико-прикладной концепции общей обучаемости У.В. Ульенковой. На её основе были сконструированы критериально-ориентировочная методика, которая позволила не только получить исчерпывающую информацию о состоянии исследуемой способности, но и выявить ближайший потенциально возможный уровень развития для конкретного ребёнка.

Шепилова К.Б., Макарова И.Н.

Специфика развития творческого мышления у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в настоящее время одним из важнейших направлений гуманизации образования является проблема развития творческих способностей личности. Во многом сдерживает их развитие традиционная система образования, которая ориентирована в основном на формирование понятийного словесно-логического мышления.

Известно, что возможности психической активности используются человеком на 4–15%. Это значит, что многих можно сделать талантливыми, если правильно использовать резервы человека. Следовательно, гораздо важнее ориентироваться не столько на поиск одаренных, сколько на развитие творческих способностей у каждого человека.

Вне поля внимания психологов и педагогов остаются дети проблемные, которые могут быть успешными в других областях, нежели в сфере вербально-логического и математического мышления. Очень важно помочь нетипичному ребенку раскрыться, показать ему актуальность его способностей, то есть то, что для общества важны не только те, кто хорошо решает логические задачи, но те, которые способны к творческому мышлению. Творческое мышление относится к высшим психическим функциям человека, поэтому развитие и формирование последних является мощным коррекционным воздействием “ядерного эффекта” при задержке психического развития.

Велика роль развития творческого потенциала в начальной школе, когда ребенок изначально хочет и готов учиться. Но формальная оценка деятельности ребенка гасит любую инициативу и интерес к учебе. Поэтому

задачей учителя является развитие творческого потенциала учащегося. Принятие переживания, связанные с похвалой учителя, признанием коллектива, пониманием своих возможностей, возбуждают активность, стремление лучше учиться, а также побуждают к творчеству.

Наше исследование посвящено изучению творческого потенциала детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Изучение детей данной категории в отечественной дефектологии развернулось в 60-х годах XX века и связано с именами следующих исследователей: К.С. Лебединской, Т.А. Власовой, Г.Е. Сухаревой, В.Ф. Мачихиной.

Необходимость разработки этой проблемы была обусловлена нуждами педагогической практики. Дети с задержкой психического развития составляют около 50% неуспевающих школьников. Не овладев основными умственными операциями и навыками, такие учащиеся не справляются со значительно возрастающим объемом знаний в начальных классах и, вследствие усугубления трудностей, на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Важно понять, что задержка психического развития преодолевается с возрастом и тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания этих детей.

Проведенные психологические исследования внимания, памяти, мотивационной сферы, эмоциональной сферы, мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития таких авторов, как В.И. Лубовская, Н.А. Менчинская, М.С. Певзнер, Н.А. Ципина, показали, что полноценное исследование детей с задержкой психического развития предполагает изучение особенностей отдельных операций, процессов.

Отсюда, целью нашей статьи является выявить специфику развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Гипотеза исследования: специфика творческого мышления детей с задержкой психического развития проявляется в низком уровне образной и вербальной креативности у младших школьников.

В соответствии с поставленной целью и задачами мы обозначили для себя психодиагностический инструментарий исследования. В него вошли методы и методики, позволяющие изучить проблемное поле нашего исследования: 1. Тест на нестандартное применение предмета П. Торренса; 2. Тест на дорисовывание (модификация Марцинковской); 3. Тест «Несуществующее животное» (модификация Симановского); 4. Методика «Составь как можно больше слов» (модификация Зюбана).

Исследование проводилось в 2014–2015 уч. году в МОБУ СОШ № 49 и № 24 г. Сочи. В нем принял участие 41 учащийся (25 детей из обычного класса и 16 из класса коррекции).

По результатам проведенных методик с детьми из коррекционных классов (экспериментальная группа) и с нормально развивающимися детьми (контрольная группа) мы получили первичные результаты: тесты «Несуществующее животное» и «Дорисовывание» продемонстрировали нам доминирование образной и вербальной креативности у испытуемых первой

выборки над второй (дети с задержкой психического развития). Тест на нестандартное применение известных предметов показал равные результаты сравниваемых выборок. Методика «Составление слов» также показала равные результаты, однако как мы заметили, они находятся на низком уровне, то есть испытуемые выборки №1 и выборки №2 одинаково не справились с предлагаемым заданием (учащимся необходимо было на время составить, как можно больше слов (методика, измеряющая вербальное дивергентное творческое мышление)).

Как видим, младшие школьники с задержкой психического развития, составившие выборку № 2 и школьники с нормальным психическим развитием, представившие выборку № 1, отличаются уровнем творческого мышления. Учащиеся выборки № 2 обладают творческим мышлением, но на низком уровне (у них страдает вербальная и образная креативность).

Далее мы обнаружили, что с заданием, измеряющим вербальное дивергентное мышление не справились обе группы: контрольная и экспериментальная, что позволило нам сделать вывод о минусах, имеющихся в образовательном процессе данного учреждения (обучение ведется в традиционной форме). Необходимо совершенствовать методы организации обучения, искать эффективные пути формирования знаний, как у обычных детей, так и у детей с нарушениями в развитии. Для того чтобы сформировать способность к творческому мышлению, необходимо сосредоточить внимание на создании проблемных ситуаций, поставке творческих задач, а также позаботиться о формировании такой структуры опыта дошкольника и способов его деятельности, которые помогут ему самостоятельно выделить проблемные ситуации в окружающем мире. Приобретению такого опыта способствует активное включение детей в познавательно-практическую деятельность, экспериментирование, опытничество, игру.

В связи с тем, что наше образование опирается на конвергентное мышление, поэтому дивергентное мышление, характеризующееся большей свободой, практически не развивается и подчас угасает.

К числу актуальных, все еще не до конца исследованных проблем детского мышления, следует отнести проблему индивидуально-типических особенностей творческого мышления детей младших школьников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Эта проблема и вошла основной частью в программу нашего исследования. Определяя подходы к ее экспериментальному изучению, мы учитывали накопленные в детской психологии данные о формировании творческого мышления у нормально развивающегося ребенка.

Мы полагали, что уровень оптимальным образом реализованных творческих возможностей младшего школьника с задержкой психического развития может стать своеобразной точкой отсчета при диагностике и коррекции актуальных особенностей и потенциальных возможностей в развитии этой сферы у детей с задержкой психического развития.

Мы выяснили, что все дети способны к творчеству, даже дети с задержкой психического развития, поэтому отметим, что мышление необходимо развивать у всех учеников, независимо от их уровня развития, чтобы в обществе было больше людей, способных принимать нестандартные решения, а значит, умеющих творчески мыслить.

Юрина А.В., Макарова И.Н.

Теоретические положения и принципы коррекционной работы по развитию речемыслительной деятельности детей с ЗПР

В настоящее время количество детей, у которых уже в дошкольном возрасте обнаруживаются отклонения в развитии, весьма значительно. Соответственно, велик риск школьной дезадаптации и неуспеваемости. Особую тревогу вызывает рост количества детей с задержкой психического развития (ЗПР). Это особый тип аномального развития, для которого характерен замедленный темп развития одной или нескольких психических функций, которые, в большинстве случаев, компенсируются под воздействием медикаментозного лечения, специального коррекционного обучения и под влиянием временного фактора.

Проблемой изучения и коррекции задержки психического развития дошкольников в нашей стране занимаются современные исследователи и педагоги: Лубовский В.И., Лебединский В.В., Певзнер М.С., Власова Т.А., Певзнер М.С., Лебединская К.С., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Власова Т.А., Выготский Л.С., Сухарева Г.Е., Мастюкова Е.М., Марковская И.Ф., Забрамная С.Д., Шевченко С.Г., Левченко И.Ю. и др.

Исследованием грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития занимались Л.В. Яссман, Е.С. Слепович, Е.Ф. Соботович, И.А. Смирнова, Г.Н. Рахмакова, Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева. Ими было выявлено, что у большого количества старших дошкольников и школьников младших классов наблюдается значительное недоразвитие словоизменения, словообразования синтаксической структуры предложения.

Все выдающиеся педагоги и психологи отмечают, что у детей с задержкой психического развития в большинстве случаев нарушено восприятие, внимание, мышление, память, речь.

Создание педагогических условий на основе личностно-ориентированного подхода, оптимальных для каждого воспитанника, предполагает формирование адаптивной социально-образовательной среды, включающей всё многообразие различных типов образовательных учреждений.

Однако, только лишь с 1990 года в систему образования включены дошкольные учреждения для детей с задержкой психического развития. Разработка вопросов организации и содержания коррекционно-педагогического процесса в условиях дошкольного образовательного

учреждения компенсирующего вида является одним из приоритетных направлений специального образования.

У администрации и педагогов возникает множество вопросов, касающихся организации деятельности групп для детей с ЗПР, содержания программы коррекционно-развивающего обучения, методов работы с детьми, оформления рабочей документации и т.д.

Отсюда, целью нашей статьи является описание теоретических положений и обоснование принципов коррекционной работы по развитию речемыслительной деятельности детей с ЗПР.

Гипотеза исследования – в связи с особенностями развития дети с ЗПР еще в большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Спонтанное усвоение общественного опыта у них практически не происходит, поэтому со всей остротой встает вопрос о более ранней диагностике и коррекции психического развития детей с ЗПР. Поэтому одной из задач исследования является создание программы по развитию грамматического строя у детей с задержкой психического развития в условиях дошкольных образовательных учреждениях.

Методы и методики исследования: 1. Метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. 2. Эмпирические методы и методики: наблюдение, тестирование, эксперимент. 3. Методы математико-статистической обработки эмпирических данных.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения детский сад компенсирующего вида № 11 г. Сочи. Общий объем выборки составил 20 человек, возраста 6–7 лет, обоего пола поровну. В эксперименте принимали участие 10 дошкольников с ЗПР с диагнозом медико-педагогической комиссии: ЗПР, ОНР 2-3 уровня; стертая дизартрия и 10 нормально развивающихся дошкольников.

Теоретический анализ проблемы показал, что развитие речи ребенка при задержке речевого развития отличается от нормального только своими темпами, закономерности же формирования лексико-грамматических структур в импрессивной и экспрессивной речи соответствуют нормальному онтогенезу. Характер использования грамматических структур детьми с задержкой речевого развития соответствует уровню речевого развития нормального ребенка, младшего по возрасту. Дети с задержкой речевого развития способны к самостоятельному овладению языковыми обобщениями, что мало доступно детям с общим недоразвитием речи.

Нарушения со стороны центральной нервной системы при задержке речевого развития имеют обратимый нейродинамический характер, иногда они не выявляются вовсе. Эти виды задержки речевого развития могут быть обозначены как соматогенные, психогенные или конституциональные.

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза. В популяции учащихся младших классов число таких детей колеблется от 5 до 11%.

При стойком и системном недоразвитии речи у детей с ЗПР коррекционная работа в специальных учреждениях вызывает большую необходимость опираться на научно-теоретические положения и принципы организационной работы по развитию речемыслительной деятельности детей, разработанные в дефектологии, психологии и педагогике:

1. Системно-структурный принцип коррекции нарушений речи. Формирование различных звеньев речевой функциональной системы и коррекции их нарушений осуществляется с учетом их тесной взаимосвязи, взаимодействия и взаимовлияния.

2. Связь развития речи и мышления. Речевое общение играет огромную роль в процессе формирования личности ребенка. В настоящее время оно рассматривается как особая деятельность, которая, наряду с предметно-практической и другими видами деятельности, является важным фактором становления и развития психики детей. Этим также определяется значимость раннего выявления и коррекции нарушений речи у детей с ЗПР. В связи с этим большое значение имеет создание интересных, доступных и значимых ситуаций речевого общения.

3. Принцип поэтапного формирования речемыслительной деятельности: с учетом поэтапного перехода от речевых действий к операциям, поэтапного формирования умственных действий: с опорой на материализацию действия, далее в речевом плане и, наконец, в умственном плане.

4. Дифференцированный подход в процессе обучения детей. Наблюдается большая разнородность детей с точки зрения уровня речевого развития, характера нарушения речи. Это вызывает необходимость разработки дифференцированной методики коррекционно-логопедического воздействия на детей с ЗПР на основе этиопатогенетического принципа, а также с учетом симптоматики и уровня недоразвития речи.

В коррекционной работе с детьми с ЗПР постепенно используется последовательный переход от одного этапа формирования того или иного речевого навыка к другому, что обусловлено особенностью мыслительной деятельности.

Разрабатывая систему специального обучения и воспитания детей с ЗПР, педагоги и психологи исходят из того, что различные функции интеллекта не могут быть поражены все в одинаковой степени. Это положение также подтверждается многочисленными исследованиями, показывающими, что результативность воспитания и обучения детей с ЗПР даже при одинаковых дефектах психофизического развития оказывается весьма различной. Это обусловлено индивидуальными особенностями каждого ребенка.

Сведения об авторах:

п/п	Ф.И.О.	Статус	Город	Организация	e-mail
1.	Ананьева К.И. Харитонов А.Н., Барминов И.А., Жегалло А.В.	к.псих.н., доцент	Москва	ЦЭП МГППУ	hristinka.84@gmail.com
2.	Асланова Г.Г.	магистрант	Баку	БФ МГУ	psy.xanum@mail.ru
3.	Бабаева Ю.Д. Судьярова А.В.		Москва	МГУ	julybabaeva@gmail.com
4.	Балин В.Д., Степанова Ю.В.	профессор	Санкт- Петербург	СПбГУ	viktorbalin@yandex.ru
5.	Баранова А.И., Тесля С.Н.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
6.	Безносков Д.С.	профессор	Санкт- Петербург	СПбВИБВ РФ	pochebut@rambler.ru
7.	Беляев А.А.	аспирант	Сочи	СГУ	albelexus@mail.ru
8.	Беспрозванная И.И. Барабанщиков В.А., Хозе Е.Г.	аспирант	Москва	МИП	i.besprozvannaya@gmail.com
9.	Булатова Я.И., Сербина Л.Ф.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
10.	Бурмистров С.Н.	ассистент	Самара	СамГУ	burm33@mail.ru
11.	Ванюшаник М.Н.	студент	Ростов-на- Дону	ИУБиП	vmarinan@mail.ru
12.	Ветчанинова Т.В., Баранова С.А.	студент	Сочи	СГУ	svetab-05@mail.ru
13.	Воронин С.В. Дорохина О.С.	к.п.н., доцент	Сочи	СГУ	voronin.sochi@mail.ru
14.	Гренадерова Н.Н.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	natalizemnai@mail.ru
15.	Дружинина С.В.	аспирант	Москва	ГАУГУГН	svetadruzh@gmail.ru.com
16.	Духновский С.В.	д.псих.н., профессор	Курган	КГУ	dukhnovskysv@mail.ru

17.	Зайцева А.Э.	студент	Томск	ТГУ	zayceva_asja@mail.ru
18.	Зинатулина А.П. Тесля С.Н.	студент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
19.	Зыкова Н.Ю.	к.пс.н., доцент	Воронеж	ВФ РГСУ	zikova_natalya@inbox.ru
20.	Иващенко В.В. Петросьян С.Н.	студент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
21.	Ильина В.В.	педагог-психолог	Самара	СТКМ	ilina.viktoria@gmail.com
22.	Кабальнов Н.А.	магистрант	Баку	БФ МГУ	polnik92@mail.ru
23.	Канарская М.И.	доцент	Екатеринбург	УралГАХА	kanareyka@r66.ru
24.	Климонтова Т.А.	зав. кафедрой	Иркутск	САПЭУ	Klim75@bk.ru
25.	Криулева А.А.	магистрант	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	alinareal@mail.ru
26.	Курилова А.В.	аспирант	Таганрог	ТИУиЭ	asi88@inbox.ru
27.	Лободинская Е.А., Барабанщиков В.А., Королькеова О.А.	аспирант	Москва	МИП	elena.lobodinskaya@gmail.com
28.	Люткина Е.Ю, Тесля С.Н.	студент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
29.	Мамедбекова А.Ф.	магистрант	Баку	БФ МГУ	anniekarakozis@gmail.com
30.	Морозикова И.В.	к.псх.н., доцент	Смоленск	СмолГУ	irina_morozikova@mail.ru
31.	Мкртчян С.С., Сербина Л.Ф.	студент	Сочи	СГУ	kafofisk@mail.ru
32.	Мягченкова И.И.	студент	Ярославль	ЯГПУ им.К.Д. Ушинского	klepka@inbox.ru
33.	Немировская Н.Г.	аспирант	Москва	ИП РАН	talisha.89@mail.ru
34.	Макаревская Ю.Э., Кучерявая Н.А.	к.псх.н., доцент	Сочи	СГУ	yuliya-sochi@mail.ru
35.	Османова Н.Э.	преподаватель	Сочи	СГУ	ninel-osm@yandex.ru

36.	Перец Л.В.	магистрант	Москва	МЭСИ	svesina@yandex.ru
37.	Пищик В.И.	д.псих.н., профессор	Ростов-на- Дону	ИУБиП	vladaph@yandex.ru
38.	Почебут Л.Г.	профессор	Санкт- Петербург	СПбГУ	pochebut@rambler.ru
39.	Прус Е.В., Сербина Л.Ф.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
40.	Романчук А.С.	аспирант	Волгоград	ВГСПУ	annseo@mail.ru
41.	Сиповская Я.И. Холодная М.А.	аспирант	Москва	ГАУГН	syai@mail.ru
42.	Сотникова Т.В.	старший преподаватель	Санкт- Петербург	СПбГУ	spacesot@mail.ru
43.	Скачкова Т.А. Серегина Н. В.	к.псих.н., доцент	Брянск	БГУ им.акад. И.Г. Петровского	nata0479@yandex.ru
44.	Скоробогач О.А., Сербина Л.Ф.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
45.	Тараканова Е.Ю. Гагерова Т.Г. Безребрая Е.Г.	педагог	Сочи	МОУ ДОД ЦТРИГО г.Сочи	ekaterina-tarakanova@mail.ru
46.	Троицкая И.В.	к.псих.н., доцент	Санкт- Петербург	РХГА	ivtroitskaya@yandex.ru
47.	Трушина И.А. Веденеева Е. В.	к.псих.н., доцент	Челябинск	ЧелГУ	trushina_ia@mail.ru
48.	Туркина И.В.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	irina.turkina2000@yandex.ru
49.	Углава Я.М.	студент	Сочи	СГУ	jana2929@mail.ru
50.	Умаханова М.М.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
51.	Федотова О.В.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.	fedotovaolga94@mail.ru
52.	Хачатурова М.Р.	к.псих.н., преподаватель	Москва	НИУ ВШЭ	mhachaturova@hse.ru
53.	Хлоповских Ю.Г.	к.псих.н., доцент	Воронеж	ВИ ГПС МЧС России	flugel24@yandex.ru
54.	Циринг Д.А. Пономарева	профессор	Челябинск	ЧелГУ	Ivp-csu@yandex.ru

	И. В.				
55.	Чернышева Т.В.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	layu93@mail.ru
56.	Шепилова К.Б., Макарова И.Н.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
57.	Шуванов И.Б., Шуванова В.П., Шуванова В.И.	к.псих.н., доцент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
58.	Щербина М.А.	студент	Ярославль	ЯГПУ им. К.Д. Ушинского	mariya-sherbina@mail.ru
59.	Эфендиев З.Я.	магистрант	Баку	БФ МГУ	efendiyev.zaur@gmail.com
60.	Юрина А.В., Макарова И.Н.	студент	Сочи	СГУ	kafopisk@mail.ru
61.	Яркова А.С.	студент	Санкт- Петербург	РГПУ им. А. И. Герцена	supwom43@yandex.ru

Содержание

Шуванов И.Б., Шуванова В.П., Шуванова В.И.

Социально-психологические особенности творческой личности3

Немировская Н.Г.

Периодизация профессиональной деятельности и тематика научного творчества
В.Н. Дружинина.....9

Раздел 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Гренадерова Н.Н.

Взаимосвязь стиля педагогического общения и профессионального выгорания
педагога дошкольного образования18

Дружинина С.В.

Понятийные способности как основа реальных достижений в подростковом
возрасте.....22

Зайцева А.Э.

Особенности саморегуляции у подростков с хроническими соматическими
заболеваниями разного уровня витальной угрозы.....25

Зинатуллина А.П., Тесля С.Н.

Отличие психологической техники от психологической методики: эффект
осознанности как опыт самонаблюдения..... 29

Зыкова Н.Ю.

К проблеме развития профессионально важных качеств личности педагогов-
психологов32

Криулева А.А.

Особенности профессионально-педагогической направленности и мотивации
учения студентов.....35

Морозикова И.В., Кузьмина К.Е.

Индивидуально-психологические особенности школьников и их влияние на
результаты итогового тестирования.....38

Романчук А.С.

Переживание одиночества подростками как фактор развития личностной
рефлексии.....44

Трушина И.А., Веденеева Е.В.

Создание психолого-педагогических условий формирования профессиональных
компетенций будущих психологов в рамках деятельности Сообщества Молодых
Психологов.....47

Умаханова М.М.

Характеристика психологического сопровождения несовершеннолетних,
оказавшихся в сложной жизненной ситуации.....50

Циринг Д.А., Пономарева И.В.

Психологические функции личностной беспомощности у подростков:
теоретические предпосылки исследования52

Чернышева Т.В.

Динамика развития изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного
возраста.....56

<i>Шуванова В.П., Шуванов И.Б.</i>	
Психологические предпосылки для социального взаимодействия старших дошкольников	59
<i>Щербина М.А.</i>	
Особенности развития воображения у детей дошкольного возраста	62
<i>Яркова А.С., Полищук В.А.</i>	
Психологическая компетентность педагога в условиях инклюзии.....	64

Раздел 2. ОБЩАЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Ананьева, К.И., Харитонов А.Н., Барминов И.А., Жегалло А.В.</i>	
Эффект категориальности восприятия при распознании усредненных лиц европеоидного и монголоидного типов.....	67
<i>Балин В.Д., Степанова Ю.В.</i>	
Принцип инвариантности как критерий достоверности законов в психологии..	70
<i>Барабаничиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А.</i>	
Время решения задач на распознавание эмоциональных экспрессий лица	76
<i>Барабаничиков В.А., Хозе Е.Г., Беспрованная И.И.</i>	
Индукцированные экспрессии лица и их связь с индивидуально-психологическими особенностями личности.....	80
<i>Беляев А.А.</i>	
Выведение тезауруса ресурсов субъектности социального субъекта применительно к сцене идентификации «учеба в ВУЗе».....	82
<i>Бурмистров С.Н.</i>	
Негативные эффекты имплицитного научения	84
<i>Ветчанинова Т.В., Баранова С. А.</i>	
Представленность временной перспективы будущих специалистов с различным уровнем субъектности.....	87
<i>Духновский С.В.</i>	
Переживание кризиса в межличностных отношениях с позиции методологического принципа неопределенности	90
<i>Канарская М.И.</i>	
Страх как барьер творческой деятельности.....	92
<i>Климонтова Т.А.</i>	
Перспективы исследования феномена надежды в постнеклассической парадигме .	96
<i>Мамедбекова А.Ф.</i>	
Влияние эмоциональной компетентности на решение творческих задач в группе..	100
<i>Пищик В.И.</i>	
Проблема реального статуса феномена поколения в психологии.....	102
<i>Сиповская Я.И.</i>	
Факторная структура интеллектуальной компетентности: особенности концептуального, метакогнитивного и интенционального опыта.....	105

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Маевская М.В., Хлоповских Ю.Г.</i>	
Родительская компетентность: сущность и условия формирования	

в юношеском возрасте.....	114
<i>Мягченкова И.И.</i>	
Эмоциональное неблагополучие детей 5-7 лет, воспитывающихся вне семьи.	
Агрессия. Тревожность.....	119
<i>Почебут Л.Г., Шмелева И.А.</i>	
Особенности гендерного поведения в разных культурах России.....	121
<i>Туркина И.В.</i>	
Особенности восприятия семьи детьми старшего дошкольного возраста	124
<i>Федотова О.В.</i>	
Психологические особенности многодетных семей.....	128
 Раздел 4. ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Асланова Г.Г.</i>	
Психологические особенности приписывание компетентности рекламным персонажам	131
<i>Бабаева Ю.Д., Судьярова А.В.</i>	
Стратегии совладания с творческими кризисами у специалистов в сфере искусства.....	133
<i>Баранова А.Г., Тесля С.Н.</i>	
Ландшафтные перспективы применения даэзайн-анализа.....	137
<i>Безносков Д.С.</i>	
Социально-психологические основы правовых отношений.....	140
<i>Ванюшаник М.Н.</i>	
Особенности экономической ментальности у не работающих студентов.....	144
<i>Гагерова Т. Г., Безребрая Е. Г., Тараканова Е. Ю.</i>	
Влияние глинотерапии на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста	147
<i>Дорохина О.С., Воронин С.В.</i>	
ВТL-технологии как форма продвижения товара (на примере магазинов бытовой техники «М Видео», «Эльдорадо», «Поиск»).....	149
<i>Иващенко В.В., Петросьян С.Н.</i>	
Способы психологических защит и работа с ними у агрессивных клиентов....	152
<i>Ильина В.В.</i>	
Социальная адаптация студентов первого курса техникума.....	157
<i>Кабальнов Н.А.</i>	
Интернет-зависимость у играющих и неиграющих пользователей Сети.....	159
<i>Курилова А.В.</i>	
Особенности карьерных перспектив безработных и занятых граждан.....	162
<i>Люткина Е.И., Тесля С.Н.</i>	
Пространство города в контексте индивидуальных консультаций: к вопросу о техниках логотерапии.....	165
<i>Макаревская Ю.Э., Кучерявая Н.А.</i>	
Психологические аспекты экскурсионной деятельности	167
<i>Мякишева А.Е.</i>	
Составление психологического профиля личности альтернативными методами	

психологической оценки	169
<i>Перец Л. В., Есина С.В.</i>	
Командообразование в период экономического кризиса.....	172
<i>Серегина Н.В., Скачкова Т.А.</i>	
Социально-психологические характеристики личности современного руководителя	176
<i>Сотникова Т.В.</i>	
Социально-психологические факторы формирования команд различного типа....	181
<i>Троицкая И.В.</i>	
Ресурсы профилактики профессионального выгорания работников социального приюта для детей.....	185
<i>Углава Я.М., Шуванов И.Б.</i>	
Психологические предикторы коррупционного поведения личности.....	189
<i>Хачатурова М.Р., Пойманова Д.М.</i>	
Связь стратегий медиаторства и эффективности разрешения межличностных конфликтов	192
<i>Эфендиев З.Я.</i>	
Взаимосвязь удовлетворенности трудом со схожестью макиавеллизма сотрудника и коллектива.....	195

Раздел 5. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Булатова Я.И., Сербина Л.Ф.</i>	
Совершенствование системы коррекционно-логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	197
<i>Мкртчян С.С., Сербина Л.Ф.</i>	
Особенности логопедической работы по развитию монологической речи детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня.....	201
<i>Османова Н.Э., Тимощенко А.В.</i>	
Диагностика психофизиологических показателей и психического развития у детей с расстройствами аутистического спектра.....	205
<i>Прус Е.В., Сербина Л.Ф.</i>	
Психотерапевтические возможности игры в развитии эмоциональной сферы детей 5-7 лет с нарушениями речи.....	207
<i>Скоробогач О.А., Сербина Л.Ф.</i>	
Развитие мотивации к учебной деятельности детей с ЗПР 7 лет средствами игры	210
<i>Шепилова К.Б., Макарова И.Н.</i>	
Специфика развития творческого мышления у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста	213
<i>Юрина А.В., Макарова И.Н.</i>	
Теоретические положения и принципы коррекционной работы по развитию речемыслительной деятельности детей с ЗПР	216
<i>Сведения об авторах.....</i>	219

Научное издание

ДРУЖИНИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Сборник материалов
XIV Всероссийской
научно-практической конференции
г. Сочи, 21—23 мая 2015 г.*

В авторской редакции

Компьютерная вёрстка
Шуванова В.П.

Подписано в печать 10.05.2015.
Формат 29,7 × 42/4. Бумага офсетная.
Печать трафаретная. Гарнитура Times New Roman.
Уч.-изд. л. 17,1. Усл. печ. л. 15,1. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский центр ФГБОУ ВПО «СГУ». 354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94.